



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**  
FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ

# **METODIKA PARTICIPACE V ZÁŽITKOVÝCH AKTIVITÁCH A HERNÍCH ČINOSTECH**

Distanční studijní text

**Juraj Kalnický**

**Opava 2019**

**Obor:** Pedagogika

**Klíčová slova:** tvořivá činnost, schopnosti, dovednosti, flexibilita, motivace, forma metoda, efektivnost edukačních metod, participační metody výuky, zážitková výuka/zážitkové učení, formativní výuka, hra, herní aktivity, nácvik, metodický rozbor, ledolamka, didaktická etuda, ice-breaking, výklad, přednáška, lekce, úvod, jádro, shrnutí, závěr výkladu, hodnotící list, brainstorming (mozkobouřka), diskusní metoda, kritické hodnocení nápadů, asociace, výprodej nápadů, plénum, pracovní list, brainwriting (psaní z mozku), panelová diskuze, panel expertů, panelista, případová metoda, případová studie (case study), rozborová případová metoda, metoda BoKaM, samo-studijní etapa, workshop, kombinace prezenční výuky a samostudia, terénní průzkum, plenární diskuze, balík dodané pošty, metoda BDP, basket method, inscenační metoda, scénář inscenace, hra rolí, spoluaktér/ři, supra-segmentální prvky jazyka, paralingvistické prvky dialogu, Delfská metoda, expertní posuzování vývoje jevů, delfista, šéf-delfista, názorový konflikt, Magnetoskop, video, videokamera, záznam-nahrávka, videopřehrávač, video-set, připojení na internet, zvýraznění učební stopy, opakování projekce, sebe-korekce, ICT- informační a komunikační technologie, IC-gramotnost,

**Anotace:** Studijní opora řeší, kromě kategoriálního aparátu předmětu Metodika participace v zážitkových aktivitách a herních činnostech charakteristiky didaktické podstaty a poslání vybraných (nejfrekventovanějších) klíčových participačních a simulačních metod zážitkové výuky vyvinutých a uplatňovaných v popředních manažerských školách, jakož i postupy při nácviku a osvojení si žádoucích modelů chování a jednání prostřednictvím těchto metod; řeší i tvorbu scénářů orientovaných do zážitkové výuky, výběr obsahu, zásady efektivnosti práce v předmětné sféře, jakož i využití podpurných didaktických prostředků a pomůcek jako video-set, film, pracovní sešit atd.

**Autor:** **Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD., Prof. h. c.**

## Obsah

Úvodem .....	5
<b>RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ÚVOD DO METODIKY PARTICIPACE ZÁŽITKOVÝCH AKTIVIT A HERNÍCH ČINNOSTÍ.....</b>	<b>7</b>
1.1 Ke klíčovým pojmům, motivačním aspektům a tvořivosti .....	8
1.2 Efektivnost edukačních metod .....	16
1.3 Typologizace metod .....	17
<b>2 VÝZNAM ZÁŽITKOVÉ VÝUKY A HERNÍCH ČINNOSTÍ PRO EDUKANTY .....</b>	<b>23</b>
2.1 Zážitkové aspekty .....	24
2.2 Zásady efektivního provedení edukační aktivity u dospělých a seniorů .....	30
<b>3 LEDOLAMKA.....</b>	<b>36</b>
3.1 Představení metody ledolamka .....	36
3.2 Organizační postup ledolamky .....	37
3.3 Možné varianty „prolomení ledových bariér“ mezi účastníky.....	38
3.4 PŘÍKLAD zadání úkolu - problému pro řešení v ledolamce .....	40
3.5 Klíčové aspekty efektivního uplatnění participace účastníků při práci ve skupinách .....	40
<b>4 INTERAKTIVNÍ VÝKLAD .....</b>	<b>44</b>
4.1 Představení metody výkladu .....	45
4.2 Obvyklou skladbou výkladu je .....	45
4.3 Metodický postup .....	47
4.4 Hodnotící list výkladu .....	48
<b>5 BRAINSTORMING .....</b>	<b>52</b>
5.1 Představení metody brainstorming .....	52
5.2 Příklad - zadání problému na řešení metodou brainstormingu .....	54
5.3 možný Pracovní list <i>k brainstormingu</i> .....	54
5.4 Stručný výstup z návrhů na řešení .....	55
6.1 Představení metody brainwriting .....	58
6.2 Možné varianty uplatnění metody brainwritingu .....	59
6.2.1 Metodický postup (BWG 1-3-7).....	59
6.2.2 Metodický postup (BWG 6-3-5).....	59
6.3 Příklad zadání případu na řešení metodou brainwritingu .....	60
6.4. Výběr ze vstupních možností řešení zadané situace .....	60
7.1 Představení metody panelové diskuze .....	63

7. 2 Příklad zadání problému pro řešení panelovou diskuzí .....	64
7.3 Výběr z Návrhu na řešení výše uvedeného případu .....	65
<b>8 PŘÍPADOVÁ METODA</b> .....	68
8.1 Představení případové metody .....	68
8.2 Rozborová případová metoda .....	70
8.3 Příklad zadání pro řešení případovou metodou .....	71
8.4 Pracovní list k případové metodě.....	72
8.5 Poznámky k možnému metodickému postupu v řešení.....	73
<b>9 METODA BOKAM</b> .....	77
9.1 Představení metody BoKaM.....	78
9.2 Metodický postup BoKaM .....	78
9.3 Zásady aplikace BoKaM .....	81
9.4 Příklad – úkol pro řešení metodu BoKaM .....	81
9.4.1 Doplnující otázky pro diskusi v plénu .....	82
9.4.2 Stručný výstup z řešení.....	82
<b>10 METODA BALÍK DODANÉ POŠTY</b> .....	86
10.1 Představení metody balík dodané pošty - BDP .....	87
10.2 Možné zadání problému pro řešení metodou BDP .....	89
10.3 Záznamový arch pro řešení BDP.....	102
11.1 Představení inscenační metody .....	105
11.2 Příklad zadání problému pro řešení inscenační metodou.....	107
<b>12 DELFSKÁ METODA</b> .....	113
12.1 Představení delfské metody .....	113
12.2 Organizace metody Delfi .....	115
12.3. Metodický postup realizace Delfi.....	117
12.4 Příklad zadání problému pro řešení metodou Delfi .....	117
<b>13 UPLATNĚNÍ VIDEO-SETU U PARTICIPAČNÍCH METOD</b> .....	122
13.1 Média v edukaci.....	123
13.2 kategorie edukační technologie .....	126
13.3 Informační gramotnost.....	127
<b>LITERATURA</b> .....	131
<b>SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY</b> .....	135
<b>PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON</b> .....	136

## ÚVODEM

Studijní opora je organickou součástí souboru studijních pramenů pro kombinované studium předmětu *Metodika participace v zážitkových aktivitách a herních činnostech* studijního programu SPP. Je připravena tak, aby usnadnila samostatné studium bázevé struktury vědecké disciplíny, která by zásadně měla být doplněna studiem dalších doporučených pramenů, zejména opírajíc se o motivační otázky a korespondenční úkoly po každé lekci. Její osnova vychází z konceptu studijního programu Sociální patologie a prevence (dál jen SPP), a proto některá témata, která jsou detailněji rozebírána v jiných samostatných předmětech tato opora z důvodu vyhnutí se duplicitě neobsahuje. V souladu s novým paradigmatem učení – potírání bezmyšlenkovitého memorování a naopak vedení studenta k analýze a selekci informací, se snaží orientovat jej na hledání podstaty v textu, na hlavní myšlenky, na jejich výstižné formulace, a to zejména tím, že po prostudování výkladové části každé lekce vyžaduje od něj participaci ve formě stručného shrnutí učiva.

Co se týče minimálních předchozích požadavků, co před tím musí student umět - na to je stručná odpověď – jsou to znalosti ze základů obecné pedagogiky a psychologie na úrovni Bc universitního studia.

Student pracuje s textem opory jako se základním rámcovým konceptem učiva, které si systematicky doplňuje o poznatky z přednášky, jakož i o poznatky získané samostudiem z povinné a doporučené literatury.

Co se týče využití použitých distančních prvků v textu, toto je podrobně vysvětleno v závěru po každé jednotlivé lekci, kde jsou uloženy studentům úkoly, co má promyslet, co má vyhledat, co má doplnit, co má zpracovat, a do jakého termínu to má odeslat svému vyučujícímu prostřednictvím LMS kurzu. V rámci této interakce získá student další informace, které mu budou nápomocny ke zdárnému zvládnutí a absolvování kurzu.

*Autor*

## **RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY**

Obsah studijní opory je zaměřen na klíčové pojmy a bázový aparát vybraných participačních (simulačních) a zážitkových metod (vyvinutých a aplikovaných v popředních manažerských školách), které jsou součástí vědních disciplín: obecné didaktiky, androdidaktiky a gerontodidaktiky. Je zaměřen taktéž na aplikační podmínky a zásady těchto metod v souvislosti s kompetencemi edukátorů, jakož i psycho/bio/sociologickými charakteristickými rysy a profesně/relaxačními potřebami edukantů, včetně jejich kompetencí při vstupu do edukačního procesu (na předním místě kognitivní docilita a zkušenosti s podobnými metodami), přičemž bere v úvahu klíčové proměnné prvky efektivity tohoto procesu: cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a materiální podpůrné prostředky (edukační technologie, didaktická technika a pomůcky).

# 1 ÚVOD DO METODIKY PARTICIPACE ZÁŽITKOVÝCH AKTIVIT A HERNÍCH ČINNOSTÍ



První kapitola obeznámuje se základními pojmy a kategoriemi, motivačními aspekty a charakteristikou tvořivosti, jakož i efektivností edukačních zážitkových metod.

---

## CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat pojmový aparát, který se v genezi této vědní disciplíny a její aplikaci ve společenské praxi uplatňuje;
  - postihnout a vysvětlit význam zážitkové výuky a herních činností; zasazení metodiky participačních metod do nejužšího didaktického rámce: organizační formy výuky; edukační pomůcky; dospělý účastník; lektor dospělých; androdidaktické principy, se zvýrazněním: organizování práce ve skupinách a v plénu; tvorby a uplatnění strukturovaných pracovních sešitů pro efektivnost výuky řízené participačními metodami.
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



tvořivá činnost, schopnosti, dovednosti, flexibilita, motivace, forma metoda, efektivnost edukačních metod, participační metody výuky;



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 60 až 75 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 1.1 Ke klíčovým pojmům, motivačním aspektům a tvořivosti

Výchovně-vzdělávací systémy jsou často a to víceméně oprávněně atakovány ze strany široké veřejnosti, jakož i ze strany odpovědných zástupců praxe, teda "odběratelů" jejich "produktu", že nevěnují náležitou pozornost rozvoji tvořivých schopností, že svou úlohu vidí jenom v učení již dosažených poznatků a ne v tom, jak učit myšlení.

Učební proces bývá charakterizován jako předávání informací. A čím rychleji a komplexněji účastník vzdělávací akce zachytí to, co lektor přednáší, a čím přesněji to umí reprodukovat, tím se mu dostává lepšího ohodnocení.

Přitom víme, že nejlepším způsobem jak deformovat myšlení je právě formální memorování poznatků.

Praxe nás nekompromisně poučuje, že nesmyslnou myšlenku dříve či později z hlavy "vytěsní" zkušenost, že absolutní pravda se nám vždy jevila nepružná, vůbec nevyžadovala námahu mozku a stávala se pro něj tím, čím jsou pro vlak kolejnice. Mysl si pak lehko zvyká pohybovat se po nich - po cestách, které předkreslily už jiné "mozky".

Nastíněné problémy jsou v centru pozornosti odborníků obecné didaktiky, androdidaktiky, či speciálních (oborových) metodik, aby hledali a nacházeli nové cesty pro uchopení tvořivé poznávací činnosti učících se.

Ta vzniká právě tehdy, když učící se narazí na problém a nemůže ho řešit podle jemu již známých, hotových vzorců, schémat, návodů, či postupů. Tehdy musí hledat nové řešení, musí přemýšlet a získávat přitom nové vědomosti. I mnohé exaktní výzkumy potvrdily hypotézu, že efektivním prostředkem aktivace poznávací činnosti účastníků školování a tím i rozvoje jejich tvořivého myšlení je problémová výuka. Tato však vyžaduje nutné penzum odborných poznatků. Je ale zřejmé, že neutříděné informace, bez náležitých vztahů a vazeb a bez vnitřní logiky, nejsou nejvhodnější bází pro výchovu, nebo pro další rozvoj tvořivosti.

Klíč k řešení uvedených problémů tkví v lektorovi, který by měl vždy mít nejblíže k tomu - "nainfikovat" vlastním příkladem a svými schopnostmi, taktem i samotné účastníky vzdělávacích aktivit. Mezi základní schopnosti podle Hlavsu (c. d., s. 20 a 21.) pro tvořivou činnost řadíme:



- *senzitivitu* - citlivost ve vztahu k problémům, schopnost spontánně si všimnout neobvyklé věci, vystihnout jádro problémů;

- *flexibilitu* - schopnost průběžné změny způsobů a východisek myšlení, přesunu pozornosti, překonání funkční fixace a uplatňování kritických postojů při pohotovém, spontánním a adaptivním používání osvojené informace;

- *fluenci* - schopnost pohotového tvoření velkého množství konceptů, myšlenek, hypotéz a asociací na podnět a situaci;

- *originalitu* - schopnost původnosti, tedy vidění skutečnosti, věcí a problémů nekonvenčně a nacházení nápaditých formulací, neobvyklých myšlenek, odpovědí a rozhodnutí;

- *elaboraci* - schopnost přepracovat, tedy detailně řešit plány, koncepce, zaměření, při uplatnění vyváženosti vícedimenzionálních aspektů, schopnost výstižné formulace;

- *redefinici* - schopnost nově vidět a tedy i nově interpretovat již známý problém, či účel věcí, a to i na bázi změny struktury dat, výroků či kombinací... ;

Těchto šest základních schopností, které jsme stručně charakterizovali, se samozřejmě projevuje dynamicky v různých modalitách, či už jako symbolické, anebo smyslové, a vyplývají z nich další schopnosti jako jsou: rozhodnost, dominance a sebedprosazování, iniciativa, konstruktivní kritičnost, estetický přístup k životu, citlivý vztah ke kulturním hodnotám, zvýšená emocionalita až labilita, senzitivita a mimořádně silné sebevědomí, nedostatek zábran, vysoká kvalita činnosti, vytrvalost a důslednost v duševní práci, energičnost, vysoká vnitřní disciplína, široké zájmy, schopnost koncentrovat se, akceptovatelnost konfliktu a napětí, schopnost improvizovat, organizovat, tvořit metafory, bohatá představivost, schopnost komunikace a jiné.

S uvedenými schopnostmi se mohou kombinovat schopnosti vhodné *pro jistý obor, či druh činnosti*, jako např. schopnost abstrahovat, pohybové předpoklady, či předpoklady k sociálním aktivitám, apod.

***Motivaci ke tvořivým činnostem možno chápat jako snahu o:***

- poznání reality a výsledek poznání informačně fixovat,
- hodnocení podle hodnotového systému a současně tento systém vytvářet,
- využívání pro určitou potřebu, převedení do praxe,
- změnu, přetvoření, kombinování s určitými jinými částmi, snahu o rekonstrukci a zdokonalování,
- estetické vnímání, posuzování a pociťování,
- formální alternaci, neboli transformaci do abstrakcí či metafor,

- využití jako signálu pro jiné jevy, či stimulu pro jiné činnosti,
- představivost v extrémních, alternativních až protikladných podmínkách, neskutečných kombinacích,
- kombinace všech předchozích dimenzí,
- sociální interpretace a na základě předchozích dimenzí - vytvoření sociálních vztahů.

Pro rozvoj tvořivosti jsou důležité též různorodé komunikace, interakce, vhodné prostředí s určitým režimem práce a života, kde se udržuje celý organizmus v pohybové aktivitě a dobře trénovaném stavu, v péči o celkovou hygienu a zdraví, dostatečně intenzivně odpočívá, vytváří a udržuje flexibilní vztah ke skutečnosti jako základní postoj k životu s důrazem na rozvoj tvořivého potenciálu a zkušenosti.

Pod **tvořivým potenciálem** se rozumí jak úroveň výše uvedených speciálních schopností, tak i pohotovost ke změnám, k rozvoji, ke zvýšení úrovně.

Je to připravenost a funkčnost všech vnitřních instrumentů tvořivosti, tedy syntéza vnějších příznivých podmínek a vnitřních stavů, souhra a návaznost aktivit, disponibilita vědomostí a schopností, alternace zaměřenosti a úsilí, zpětné vlivy na subjekt a pod.

**Tvořivou zkušenost** představují ověřené a určitému jedinci a určitým typům situací vlastní, optimalizované postupy činnosti, ale i autoregulační stimuly a operace, které se shromažďují v průběhu let a jsou subjektem analyzovány, ověřovány v reálných tvořivých činnostech.

Zkušenost souvisí se zralostí osobnosti a v životě jedince se vytváří až později, s upevňováním pracovních a životních postupů a návyků. Je však zapotřebí akceptovat fakt, že ani tvořivá zkušenost není cosi trvalého a neměnného.

Aby se dosáhla progresivita osobnosti, je třeba podporovat rozvoj vlastností:

- *alternativnost přístupů, flexibilita, otevřenost a individualita.*

Výše uvedené je možné shrnout do *základní charakteristiky tvořivé osobnosti*, přičemž zdůrazňujeme zejména tyto znaky:

- *nezávislost*, jako aktivní zápas s konformitou a uniformitou,
- *jedinečnost* tvořivé osobnosti,
- *proměnlivost* v čase, s averzí k opakování a strnulosti i ve struktuře jednání (nejednoznačný, experimentální přístup),
- občasná *extrémnost* vlastností i chování, při hodnocení běžnými měřítky,
- *rozpornost* - protichůdné tendence, variantnost přání, kritické postoje, rozpory v názorech, logické a intuitivní myšlení,

- *multidimenzionalita* - duševní bohatství, šířka, hloubka a různorodost zájmů a poznatků.

Rozvoj uvedených znaků je možné zabezpečovat nejméně dvěma způsoby - a to autokreací a prezenčními formami tvořivé výuky, kde dochází k formování jedince ve větším, či menším týmu.

*Tvořivá výuka* představuje nejvyšší formu problémové výuky a chápeme ji jako osobitý přístup k organizaci výchovně-vzdělávacího procesu, který se vyznačuje hlavně samostatnou a kreativní aktivitou účastníků, posluchačů, či žáků ve všech fázích procesu řešení problémů.

Vyjadřuje didaktickou souhru činnosti lektora a dospělých účastníků, podobně učitele a žáků. Činnost lektora přitom spočívá hlavně ve vytváření podmínek pro tvořivé učení se účastníků prostřednictvím navozování problémových situací, vyžadujících tvořivý přístup skupiny, či jedince, jakož i v řízení a regulování celého takto orientovaného učebního procesu.

Rozdíl mezi tvořivou prací vědce a lektora by se mohl zjednodušeně formulovat tak, že pro vědeckého pracovníka je rozhodující obsah problému. Vědecké myšlení se zabývá zejména otázkou *co ? a proč?*

Pro lektora je obsah problému pouze východiskem práce; ve svém didaktickém myšlení hledá odpověď hlavně na otázku *jak ?*, vysvětlit, odevzdat poznatky.

To však neznamená, že didaktická činnost má rutinní povahu, že se stereotypně opakuje odevzdávání stejné učební látky různým skupinám adresátů. Lektoři se odlišují mezi sebou ani ne tím, co za poznatky odevzdávají, protože v odborné erudovanosti by neměly být mezi nimi velké rozdíly, ale hlavně v tom, **jak** je odevzdávají. A v tom tkví i podstata pedagogické, či andragogické tvořivosti lektora a zprostředkovaně i účastníků, posluchačů, či žáků.

Přitom není rozhodující ani tak množství projevů didaktické interakce mezi lektorem a účastníky, ale jejich těsné časové spojení s aktuální situací v rámci problémové výuky.

U dospělých možno rozvíjet hlavně:

- **pozornost** - při hledání problémů, jejich nastolování, vidění, definování, či řešení přes heuristická schémata, situační, simulační metody,

- **zkracování myšlenkových operací** - schopnost syntetizovat informace,

- **přenos informací a flexibilitu paměti** – dovednost uplatňovat již poznané při řešení nově nastolených problémových situací,

- **asociování a spojování pojmů,**

- **odhad geneze problému**, či situace - předvídání,
- **zobecnování**,
- **polemickou komunikaci**,
- **plynulost řeči** - vyjadřování,
- **fantazii a hravost**, protože pravdou zůstává, že *si nepřestáváme hrát proto, že jsme zestárlí, ale stárneme proto, že si přestáváme hrát...*,
- **dopracovávání detailů** - zdokonalování schopnosti dokončovat započaté činnosti,
- **výcvik soustředění se na jeden podstatný cíl**,
- **segmenty vůle**,
- **relaxační postupy**.

Ke všemu uvedenému je potřeba přinejmenším těchto pár podmínek:

- **vhodné prostředí** - které oceňuje samotný význam kreativity a tvořivých přístupů, odstraňuje bariéry, napomáhá jedinci vytvářet přijatelnou míru tenze (řadí se sem i funkční potřeba změny prostředí),
  - určité nevyhnutné **penzum teoretických vědomostí** o fenoménu tvořivosti a možnostech kreování dospělého jedince, a
  - **permanentní rozšiřování duševního obzoru** u člověka vůbec.

Zdálo by se, že dochází k protikladu, že týmová práce musí být na úkor kreativity jedince. Praxe však potvrzuje, že tvořivá osobnost potřebuje diskutovat s ostatními o problémech, být otevřená aktivitě, iniciativě, nekonvenčním přístupům týmové atmosféry.

Vzhledem k charakteru práce, tedy poslání týmu, tento bývá obvykle složen z určitých specifických rolí, např. encyklopedista, pracant - workaholik, provokatér - věčný oponent, novátor, racionalizátor, buřič - "poet-buldok", logik - humorista, vynálezce - zvěděvec, detailista – puntičkář atd.

A tedy každá jedinečnost osobnosti v týmu (v únosné míře i extrémního "ražení") bývá k prospěchu řešené činnosti.

V oblasti rozvoje kreativity, či prezentace problémové výuky, na jejíž bázi se rozvíjí a podněcuje tvořivost účastníků, se úspěšně používají mnohé didaktické *formy a metody*.

Je možné říci - bez toho, aby jsme snižovali význam ostatních prostředků, aspektů, či determinantů efektivnosti výuky, že právě tyto formy a metody výuky poskytují největší prostor pro tvořivost lektora a hlavně účastníků.

Z tohoto důvodu jsou další části textu strukturovány tak, že ze všech rozhodujících determinantů efektivnosti výuky dospělých je věnována samostatná část právě formám a

metodám. Záměrně jsou předsunuty jako strategický předvoj snažení o tvořivost a tvořivé vzdělávání a kultivování dospělých.

Několik poznámek na okraj k dotazům typu „*keré formy/metody jsou nejefektivnější?*“, resp. *kerá metoda je nejméně účinná?*“. Výsledky výzkumů ukázaly, že:

při akustickém vjemu si člověk zapamatuje cca 20 % látky, což odpovídá zhruba poslouchání rozhlasu,

při vizuálním vjemu cca 30 %, což odpovídá čtení knihy,

při spojení obou vjemů cca 50 %, což odpovídá přibližně metodě výkladu,

při rozhovoru cca 70 %, což odpovídá diskusním metodám,

a při vlastní praktické činnosti se uchovává v paměti cca 90 % poznatků, což odpovídá tzv. problémovým metodám - metodám s největším potenciálem a prostorem pro rozvoj tvořivosti. (blíže Kalnický, c. d. *Vyučovací metody I.*, s. 24)

Na první pohled se tedy zdá, že nejefektivnějšími učebními metodami jsou metody problémové a proto bychom neměli pochybovat o jejich preferování, a na druhé straně „vytěšňování“ tzv. klasických metod - výkladu, přednášky, ...atd.

Takový plošný postup by však byl systémovým omylem, protože **každá učební forma a metoda má své opodstatnění a přesné místo ve výuce**, indikativní vztah k cílům a obsahu, který určuje, v čem je její *didaktické poslání a kdy je v určité didaktické skutečnosti nezastupitelná*.

Každá z nich totiž poskytuje osobitý, vlastní prostor pro rozvoj tvořivosti, a také "cestu", jak zvládnout určité penzum teoretických poznatků či zručností v určitém časovém limitu a v určité kvalitě. Po těchto poznámkách je možné přistoupit k odpovědi na výše uvedené dotazy: není dobrá nebo špatná forma a metoda. Je jenom metoda či forma lektorem profesionálně didakticky nepřiměřeně uplatněná, anebo nezvládnutá. Především ve vztahu k cílům a obsahu, jejichž charakter by měl být pro výběr a aplikaci formy a metody určující.

Samozřejmě, že do procesu vstupují a svůj podíl na efektivnosti forem a metod mají i další důležité aspekty andragogické či pedagogické skutečnosti, jakými jsou zručnost v aplikaci ze strany lektora, ale i počet účastníků, jejich vědomostní, zkušenostní a dovednostní úroveň, přiměřenost prostředí výuky, časové penzum pro výuku a další, o kterých se zmíníme v následujících kapitolách.

Dříve než přistoupíme k definování kategorií edukační metody u dospělých a seniorů je potřeba si ujasnit několik klíčových pojmů které s nimi souvisejí. Jde o to, že formy a

metody jsou specifickými prostředky výchovně-vzdělávací činnosti - učebních technologií, a proto by se z tohoto seskupení neměly vyčleňovat.

**Prostředky výchovy a vzdělávání dospělých** (v angl.- *adult teaching aids*, anebo *devices*) jsou hmotné (*adult teaching materials and equipment*) a nehmotné (formy, metody) činitele výchovně-vzdělávacího procesu, které v souladu s didaktickými principy napomáhají efektivnímu plnění androdidaktických cílů.

Při uplatnění didaktických osobitostí dospělých svou názorností, přístupností a srozumitelností umocňují rozumové a citové aspekty výchovně-vzdělávací aktivity.

Takto široce<sup>1</sup> uchopený pojem didaktických prostředků či učebních technologií akcentuje potřebu náležitého systémového uspořádání výuky, vede k didaktickému stmelování a součinnosti jejích faktorů do uceleného, cílově sjednoceného didaktického systému.

Tím přispívá k optimalizaci učebního procesu, k efektivnímu dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Existuje i užší pojetí tohoto pojmu, které definuje prostředky výchovně-vzdělávacího procesu jako faktory didaktického procesu materiální povahy - učební pomůcky a didaktická technika, nejnovější známé pojetí pod kategorií vzdělávací technologie naopak zařazuje nehmotné i hmotné prostředky

Nehmotné prostředky se definují jako záměrně a cílevědomě konstituované a využívané postupy, resp. způsoby upravování vzájemných vztahů mezi subjektem (lektor) a objektem (účastník) výchovně-vzdělávacího procesu. Řadí se mezi ně především metody, formy, ale i nositel informace - *obsahu vzdělávání* - mluvené, psané slovo, nebo i jiný znak - element různých typů vědeckých jazyků, jako jsou např. matematické vzorce, schémata..., ale i posunková řeč, gesta, tedy vlastně různé typy znakových systémů, včetně jejich systémového seskupení do dnes běžných počítačových programů.

Učební **forma** výchovně-vzdělávacího procesu představuje obecně vyšší stupeň jeho organizovanosti:

- v čase (následnost),
- vzhledem na systémy, ve kterých, anebo mezi kterými procesy probíhají (systémy živé – lektor, účastník, organizační pracovníci...anebo systémy neživé - didaktická technika, učební pomůcky...),

---

<sup>1</sup> existuje i užší pojetí tohoto pojmu, které definuje prostředky výchovně-vzdělávacího procesu jako faktory didaktického procesu materiální povahy - učební pomůcky a didaktická technika, nejnovější známé pojetí pod kategorií vzdělávací technologie naopak zařazuje nehmotné i hmotné prostředky.

- v prostoru (prostředí, kde proces probíhá - interiéry - učebny, klubovny, studovny, laboratoře, dílny..., apod.

Forma se skládá z výukových jednotek, celků, které nemusí být v procesu učení se dospělých klasickými učebními hodinami školského typu, jak je známe od dob J. A. Komenského, který vlastně jako první přišel s tímto řešením. Může to být například soustředění (v rámci nějaké širší formace, kterou může být kurz). *Edukační forma* je tedy organizační rámec výuky - speciálně organizovaná činnost učitele a žáka, která probíhá podle stanoveného pořádku a režimu. Z nejnovější typologizace možno uvést typické formy edukace dospělých a seniorů: *kurz, orientace, přednáška, seminář, cvičení, školení, instruktáž, nácvik, výcvik, zácvik, vyučení, zaučení, workshop, koučování, mentoring, poradenství, studijní pobyt, stáž, exkurze, rotace, stínování, profesní rehabilitace, e-learning, ssesment* či *development centre*. (Kalnický, 2012, s. 129–134)

Učební **metoda** je nehmotný didaktický nástroj řízení učení se účastníka, výchovně-vzdělávacího procesu, při které do interakce lektor - účastník vkládá lektor informace s učivem, a zároveň stanoví účastníkovi strategii pro dosažení cíle - tedy zvládnutí učiva. *Je to způsob jakým řídí lektor poznávací činnost účastníků, aby dosáhl učebního cíle*; je to záměrná cesta odevzdání informací od lektora k účastníkům edukačního procesu; nástroj řízení a regulace didaktické skutečnosti, přičemž - jenom pro rozlišení, jelikož často dochází k záměně - **forma je organizačním rámcem tohoto procesu**.

Co se týče klasifikace forem a metod, je třeba konstatovat, že v této oblasti vědní disciplíny - metodologii pedagogiky, je na první pohled situace dosti nepřehledná, někdy až zmatečná, poněvadž je možné setkat se v různých pramenech, u různých autorů s nejednotným pojetím a tedy i výkladem té-teré kategorie. Například jeden mluví o *přednášce* jako o formě, jiný jako o metodě.

Tato skutečnost, nehledě na základní definice, které jsme dokumentovali výše, má mnoho příčin, z nichž je třeba akceptovat zejména historické, vývojové hledisko a připustit i otázku konvenčnosti, otázku "zvyku" jistých kategorií, jako je tomu přirozeně v celém lidském myšlení a konání.

Zkušeného čtenáře by proto neměla zaskočit ani taková skutečnost, na kterou může narazit při studiu (i cizí) odborné literatury, jako je fakt, že např. to, co se v naší literatuře definuje jako *forma*, C. Verner a A. Booth ve své práci (viz blíže Knowles, 1980, s. 68-69) nazývají *method*, to, co se u nás definuje jako *metody*, oni definují jako *techniques*, a kromě jiných již zmíněný M. S. Knowles pojmenovává formu v našem pojetí – *format*. (c. d. 1980, s. 130 – 131) Na skutečnost metodologické nečistoty i co se týče zaměňování

či nesprávné interpretace kategorií forma a metoda jsme se zásadně vyjádřili na několika fórech. (Kalnický, 2013)

## 1.2 Efektivnost edukačních metod

- tedy jejich účinnost možno vyjádřit bez širších komentářů následující tabulkou – vypovídající o zapamatování si jistého vjemu po 3 dnech.

	paměťové stopy	odpovídá metodě
<i>vizuální vjem statický</i>	10%	<b><i>samostudia</i></b>
<i>akustický vjem</i>	20%	<b><i>výkladu</i></b>
<i>vizuální dynamický</i>	30%	<b><i>projekce němého filmu</i></b>
<i>a + v</i>	50%	<b><i>demonstračního výkladu</i></b>
<i>rozhovor o věci</i>	70%	<b><i>diskusní</i></b>
<i>podíl na práci - praxe</i>	90%	<b><i>participační</i></b>

Třeba jenom dodat důležitý fakt, že metody vyššího řádu (kde je vyšší procento zapamatování vjemů) se nehodí pro odevzdávání absolutně nových (dosud nepoznaných informací). Na to je vhodný a nezastupitelný výklad. Metody vyššího řádu jsou metodami které by měly následovat po výkladu nějakého obsahu, aby jej utvrdili, umocnili, zopakovali, prověřili (hodí se i pro diagnostické či zkušební účely).

Proto je důležité si uvědomit, že není nejlepší a špatné metody, každá metoda má nezastupitelný význam vzhledem k edukačnímu cíli, obsahu, formě výuky, vyspělosti lektora, vyspělosti (a počtu) účastníků, jakož i k materiálně technickému zabezpečení výukových prostor a vlastně celé logistice.

Opět to možno stručně vyjádřit:

<b>participační metody mají/vyžadují</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>vyšší efekt zapamatování</i></li> <li>• <i>delší a náročnější příprava</i></li> <li>• <i>vysoká úroveň lektorských zkušeností a zručností</i></li> <li>• <i>nutně vyspělé již aspoň zčásti zkušené edukanty v oblasti těchto metod</i></li> <li>• <i>jen cca 3-5% nárůst nového učiva</i></li> <li>• <i>jen malé skupiny účastníků (ideální 3x po 7 edukantů)</i></li> </ul>



### klasický výklad je

- nezastupitelný i při velkém (a absolutně neznámém) množství nového učiva
- přístupný i začínajícímu lektorovi
- použitelný i před nahodilým a různorodým publikem
- použitelný i před extrémně velkým publikem účastníků

Rozhodujícím znakem efektivnosti vzdělávacího procesu je *kvalita* jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání, přičemž tento proces je třeba chápat jako dynamický systém, kde změna prvku způsobuje změnu funkce systému. A tedy kvalita jednotlivých prvků – *determinantů* – **mezi které patří rozhodně i metody výuky** - vytváří kvalitu výsledku - efekt celého výchovně-vzdělávacího procesu.

## 1.3 Typologizace metod

Je nám blízký zejména Deweyův přístup ke klasifikaci (podle c. d. Dewey, s. 231, 236 a 245), který striktní klasifikaci považuje spíše za faktor omezující další vývin předmětné oblasti, poněvadž všechno nové, ale i současné a minulé, co se "nevejde" do uniforem klasifikace, máme tendenci odsoudit jako nesprávné, nevědecké, čím vlastně brzdíme možný vývin. J. Dewey mimo jiné svou instrumentální logikou dokázal, že v myšlení jsou indukce a dedukce stejně jako analýza a syntéza jenom dva protipóly stejného postupu

Samozřejmě tím nepopíráme potřebu a funkčnost klasifikace vůbec, půjde ale o *základní třídění*, ne o "detailizování", které spíše či později ústí do spekulativních pseudoteorií. I dle J. Deweye možno např. akceptovat základní typologizaci metod členění podle složek osobnosti, na které se působí (formativní, informativní, kombinované), vzhledem k účasti živých systémů tyto mohou být ještě členěny z hlediska edukační interakce, či komunikace (metody jednostranného působení, oboustranné interakce, mnohostranné interakce).

Jsou známá ale i mnohá další "klasifikování" (opisována "z knihy do knihy") – podle logických postupů (induktivní, deduktivní, analytické, syntetické, genetické, dogmatické, srovnávací), také klasifikace, kde se např. řadí mezi učební metody i metody výzkumné

bez jakéhokoliv komentáře, anebo jiné, které člení metody podle fází vzdělávacího procesu, podle užití didaktické techniky, nebo "stupně inovace"; tyto podle nás postrádají logiku a metodologickou soudnost, protože tatáž metoda se v nich dá zařadit do několika seskupení a tzv. stupeň inovace se nedá změřit, přičemž samotní autoři se ani neusilují to objasnit.

John Dewey již před více než půlstoletím objevil, že pokud má být učení aktivní, vynoří se dlouhá řada problémů, které se nedají řešit předem danými schématy. Předpoklad, že existuje univerzální metoda, vhodná pro vše a navždy, je mylný. Metoda není nikdy něčím, co by existovalo samo o sobě mimo látku předmětu. (c. d. Dewey, s. 231, 236 a 245).

Edukační metody, postupy, cesty naplňování vzdělávacích cílů pomocí optimálního zvládnutí obsahu vzdělávání, které se realizují v rámci určitých vzdělávacích forem a za jistých situací a podmínek, včetně samostatného učení účastníků se různí i dle vyspělosti žáků/účastníků. Již v roce 1921 německý vědec E. Rosenstock, jako jeden z prvních náležitě zdůraznil, že „dospělí potřebují speciální metody a filozofii, a proto není možno metody z pedagogiky aplikovat na vzdělávání dospělých...“. O této myšlence už dávno nikdo nepochybuje a proto i díky letitému rozvoji andro-didaktických a aplikačně-metodických konceptů mají vzdělavatelé dospělých v současnosti k dispozici širokou paletu rozpracovaných edukačních metod.

Při vytvoření naší níže uvedené typologie metod jsme brali v úvahu zejména klasifikaci J. Maňáka (1990), J. Maňáka a V. Švece (2003), jakož i I. J. Lerner (1986), přičemž jsme tyto podrobili filtru zmíněného „deweyovského“ přístupu a pochopitelně aplikaci na dospělé účastníky edukačního procesu a dospěli jsme k členění metod na:

- a) **Metody vstupní** (seznamování se subjektů učení)
  - didaktická etuda - ledolamka (ice-breaking)
  - metoda analýzy očekávání
  - metoda vytváření týmu
- b) **Metody seznamování s obsahem** – s učivem (prezentace, demonstrace, expozice a podávání informací):
  - výklad - klasický, čtený, nebo v metodickém obratu s diskusí
  - moderační metoda
  - sugestopedie
- c) **Metody fixace a aplikace obsahu** (vzniklé původně z válečných strategických her; zážitkové metody, často zvané i jako simulační, participační, či problémové) zaměřené na

rozvoj samostatného tvořivého myšlení dospělého, programově varující před deformujícím, nepodnětným reprodukováním "absolutních pravd". Jsou to:

- diskusní metody (diskuse v plénu, diskuse ve skupinách, panelová diskuse)
- brainstorming
- brainwriting
- BoKaM
- delfská metoda expertního posouzení
- metody případové
- balík dodané pošty
- metoda inscenační (simulační, hraní rolí, dramatizace)
- metody her (didaktické, manažerské, ekonomické, rozhodovací)
- projektové metody

#### d) **Metody hodnocení**

- metody ústního zkoušení
- písemná zkouška (didaktický test)
- metody hodnocení praktického výkonu či projektu
- metody hodnocení portfolia. (blíže viz Kalnický, c.d. 2012)

Při uplatnění metod edukace dospělých třeba akceptovat fakt, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, každá metoda má své silné a slabé stránky, výhody či nevýhody a volba vhodné metody závisí přinejmenším na:

- charakteru učebních cílů (učíme vědomostem nebo aplikacím)
- charakteru obsahu výuky (učivo vyžaduje použití informativních či aktivizujících metod)
- charakteru didaktické formy (prezenční, distanční, samostudium)
- vstupních znalostech, složení účastníků
- stupni možné nebo žádoucí aktivizace účastníků
- fázi učebního procesu
- potřebě změny postupu – účelnosti metodického obratu z hlediska obsahové či časové náročnosti
- prostorových podmínkách
- didaktické a odborné úrovni lektora. (blíže viz c. d. Kalnický, 2007)

Závěrem této kapitoly si připomeňme stručně dvě klasifikace metod dle předních odborníků

i)	klasifikace metod dle J. Maňáka a V. Švece:
	<ul style="list-style-type: none"><li>• metody z hlediska pramene poznání – aspekt didaktický: slovní, názorné, demonstrační, praktické;</li><li>• metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků - aspekt psychologický: sdělovací, samostatné práce žáků, badatelské a výzkumné;</li><li>• struktura metod z hlediska myšlenkových operací - aspekt logický: srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetické;</li><li>• varianty metod z hlediska fází výuky: motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační;</li><li>• varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků - aspekt organizační: kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami; (blíže viz c.d. Maňák, 1990 &amp; c.d. Maňák – Švec, 2003)</li></ul>

ii)	klasifikace metod dle I. J. Lenera:
	<ul style="list-style-type: none"><li>• informačně – receptivní,</li><li>• reproduktivní,</li><li>• problémového výkladu,</li><li>• heuristické a výzkumné; (blíže viz c. d. Lerner, 1986)</li></ul>



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 1. kapitoly je způsobilý vysvětlit pojmový, který se v genezi této vědní disciplíny a její aplikaci ve společenské praxi uplatňuje. Umí postihnout a vysvětlit význam zážitkové výuky a herních činností; zasazení metodiky participačních metod do nejužšího didaktického rámce: organizační formy výuky; edukační pomůcky; dospělý účastník; lektor dospělých; andro-didaktické principy, se zvýrazněním: organizování práce ve skupinách a v plénu; tvorby a uplatnění

strukturovaných pracovních sešitů pro efektivnost výuky řízené participačními metodami.



## Závěr

Kromě objasnění klíčových pojmů udělejte stručné shrnutí prostudované první lekce vysvětlete imaginárnímu spolužákovi:

- a) postavení formy a metody v edukačním procesu
- b) progresivní význam a vliv tvořivosti, flexibility a participace edukanta na jeho výkon a efektivnost v učení



## Otázky k zamyšlení:

1. Možno říct, že metodologická (pojmová) nečistota nějak komplikuje učení se studentů, když ano, tak v čem?
2. Věděli byste uvést konkrétní příklady z vlastní zkušenosti?



## **Korespondenční úkoly:**

1. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech a stručně komparujte klasifikaci či typologizaci edukačních metod u autorů Maňáka, Švece, Sitny, Kalnického, Mužíka, Lernerera, a Pettyho.
2. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech (možno i v jiných zdrojích) a srovnajte „širší“ a „užší“ pojetí didaktických prostředků.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 2 VÝZNAM ZÁŽITKOVÉ VÝUKY A HERNÍCH ČINNOSTÍ PRO EDUKANTY



Druhá kapitola obeznamuje s podstatou zážitkové výuky a herních činností vhodnou pro kultivaci způsobilostí edukantů v profesní i volnočasové sféře.

---

### CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu druhé kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat základní charakteristiky a pojetí klíčových zážitkových a herních aspektů edukačních metod pro dospělé, které se v genezi androdidaktiky a obecné didaktiky a jejich aplikaci v praxi uplatňují;
  - znát a vysvětlit přednosti a efektivnost zážitkové výuky a herních činností se zvýrazněním organizování těchto aktivit, jakož i správných efektivních postupů jejich aplikace na bázi didaktických zásad
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



zážitková výuka/zážitkové učení, formativní výuka, hra, herní aktivity, nácvik, metodický rozbor,



#### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 80 až 100 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

V metodách, které jsme vybrali pro metodický rozbor nácviku a efektivní realizace se snoubí tak zážitkové, jakož i herní aspekty, proto je potřeba rozebrat jejich klíčové znaky, včetně principů a dalších souvislostí patřících k edukační aplikaci u dospělých .

### 2.1 Zážitkové<sup>2</sup> aspekty

nacházíme v evropském edukačním systému až koncem 19. stol., kdy se začaly ozývat hlasy volající po změně systému, který se po staletí jednostranně orientoval na intelektuální rozvoj jedince. Nastupující alternativní pojetí zpochybňují podstatu pojetí tehdejšího (žel často i dnešního) oficiálního státního školství, totiž charakter informativního vyučování, s typickým „memorováním hotových pravd“. Kritika takového vyučování vycházela z psychologického pojetí vnímání reality a chápala verbální (pojmové) myšlení jako sekundární. Za primární byl považován „zážitek“. Ačkoli tyto myšlenky pronikly do běžné edukační praxe jen zčásti, staly se významným impulsem pro vznik některých výchovných projektů, škol a hnutí, které byly časem akceptovány.

Za zakladatele středoevropské zážitkové edukace se považuje německý pedagog Kurt Hahn (1886 – 1974), který v několika-týdenních záchranářských kurzech pro službu na horách nově seřadil cíle výchovy tak, že jako cíl č. jedna stanovil *charakter*, pak *intelligence* a vědění stanovil až na místě třetím<sup>3</sup>.

**Zážitkové učení** je přístup ke vzdělání založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace jejichž vnímání je provázáno intenzivní emocí. Pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování klienta. Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následné pedagogické práci s těmito prožitky (zpětnou vazbou).

Učení zážitkem je založeno na aplikaci cyklů učení zážitkem - posloupností jednotlivých kroků, z nichž první je obvykle akce, zážitek, prožitek.

Nejnámější a nejcitovanější z těchto cyklů je tzv. **Kolbův cyklus**<sup>4</sup>. Ten obnáší:

- *konkrétní zkušenost*

---

<sup>2</sup> vzhledem k tomu, že se jedná o pojem převzatý z německé a anglické literatury objevují se různé formy jeho překladu; častější je formulace „pedagogika zážitku“, ale můžeme se setkat i s formulací „zážitková pedagogika“, anebo s termínem „výchova zážitkem“ (srov. Pávková)

<sup>3</sup> blíže viz např. [http://en.wikiquote.org/wiki/Kurt\\_Hahn](http://en.wikiquote.org/wiki/Kurt_Hahn)

<sup>4</sup> blíže viz např. <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kolbuv-cyklus-uceni>



- *reflexi*
- *abstraktní představu*
- *kvalitnější zkušenost.*

Probíhá tak, že konkrétní zkušenost (a) generalizovaná a uvědomovaná díky reflexi (b) se stává součástí abstraktní představy (c) využitelné v dalším životě a projevující se novou, kvalitnější zkušeností, odzkoušením nově-poznaného (d).

Stěžejními kroky v aplikaci zážitkové edukace jsou zejména záměry exponovat účastníka dostatečně silnému zážitku a ve zpětně-vazebné fázi mu umožnit pochopení a uchopení, generalizaci pro další využití v reálných situacích.

Rozšiřování tzv. komfortní zóny („zóna pohodlí“) je mechanismus učení předpokládající u každého jedince soubor zkušeností, umožňujících mu snadnou orientaci a správné řešení určitého kvanta situací a problémů. Naopak situace za touto "zónou pohodlí" jsou mu nepříjemné a má pocit, že ho ohrožují. Pokud se ale jedinec dostane v simulované situaci do zdánlivého (subjektivního) nebezpečí, nepohody, kterou ovšem zvládne (neboť je tak vystavěna), rozšíří se jeho komfortní zóna i o tuto zkušenost. V běžném životě pak v obdobné nebo strukturou podobné situaci nepocituje nepříjemnost a obavy. Jde o jakýsi model "naočkování". Zážitková pedagogika je účinná především ve formaci afektivní (emocionální) a konativní (výkonové) stránky osobnosti. Implementace ryze kognitivních prvků (poznání, vzdělávání v užším smyslu) je obtížná, nicméně myslitelná.

Pojetí zážitkového učení tedy počítá s aranžováním zážitků prostřednictvím simulací různých situací, někdy dle okolností odvíjejících se od cíle i extrémně hraničních. Tady jsou účastníci často někde izolováni a odkázáni jen jeden na druhého. Simulované (obtížné) podmínky je nutí soustředit se na životně důležité problémy a současně často dosáhnou vlastních fyzických či psychických hranic, což se stává zkušebním kamenem jejich vzájemných vztahů. A aby mohli zvládnout stanovené cíle (i extrémní situace) musí se prostě naučit společně žít a pracovat.

Koncepty zážitkové edukace jsou charakterizovány tedy takovými základními aspekty jako jsou:

- *neznámá (často hraniční) situace,*
- *konfrontace,*
- *vztah k sobě a jiným účastníkům,*
- *solidarita,*

- *plnění společného úkolu* apod.

Např. solidarita, která vzniká na základě společně zvládnuté krize, napětí, či jiné extrémní situace se často stává základem trvalého přátelství a spontánního společenství, týmu, pracoviště.

Jak již bylo naznačeno, zážitkové učení pracuje se zkušeností účastníků v novém – pro ně dosud neozkoušeném prostředí, kde vzniká „jiná každodennost“, která klade na jedince požadavky, kterým se jedinec nemůže – na rozdíl od svého dosavadního všedního života – tak jednoduše vyhnout. Současně se jedná o požadavky, které lze splnit jenom v rámci skupiny. Účastníci jsou odkázáni jeden na druhého. Společně prožívají neobvyklé situace a jsou vedeni k tomu, aby prožité společně reflektovali. Zkušenosti jako např. soudržnost skupiny, ohled na slabší členy, zážitek úspěchu – to všechno může být při každodenní aktivitě reflektováno i z hlediska vzájemných vztahů ve skupině. Každá zkušenost, která se člověka existenciálně dotýká, může vést i k úvahám o smyslu věci. Hraniční situace, do nichž se člověk dostane, se ho existenciálně dotýkají (např. jištění horolezců, přecházení po poraženém kmeni přes řeku atd.).

Fyzicky a psychicky náročné programy mají také svou preventivní funkci. Vyžadují totiž plnou koncentraci účastníků, takže účastníci už necítí potřebu paralelně vyvíjet nějaký svůj „soukromý program“.

Proto jsou podobné programy či projekty vhodné i pro reedukaci tzv. rizikových skupin. A zkušenosti poukazují na pozitivní tendenci, kde jedinci kteří v běžných životních situacích jen těžko dodržují nějakou disciplínu, chovají se v náročnějších simulovaných programech většinou disciplinovaně; učí se zažít pocit zodpovědnosti – k sobě i k ostatním členům skupiny, což se může stát např. seriózním základem pro vstup propuštěného jedince nazpátek do pracovního poměru.

Realizace zážitkové edukační jednotky se však nemusí provádět jenom v extrémních podmínkách při nich jsou účastníci zasazeni do nového neznámého prostředí (ty jsou často překážkou zájmu účastníků), ale rovněž i při kratších a méně intenzivních provedeních, včetně varianty se spontánně vzniklou skupinou účastníků. Cílené netradiční pojetí postupů v těchto programech produkují obyčejně nové kvality vztahů mezi účastníky i netradiční, častěji originální řešení situací.

**Herní aspekty** - jsou v evropském edukačním systému známé zejména zásluhou J. A. Komenského (1592 - 1670), jednoho z největších pedagogických filosofů a myslitelů, který se nimi zabýval v několika svých dílech, zvláště ve Škole hrou (Schola ludus) a Světě v obrazech (Orbis Pictus).

J. A. Komenský propagoval princip, že učení by mělo být založeno na hře. Do té doby (ale i pak, zvláště pod vlivem pozdějších pedagogických koncepcí jako byl např. „herbartismus“) se žáci a studenti, kteří mohli chodit do školy, musely převážně "biflovat" dlouhé a často nezábavné pasáže obvykle latinských textů, kterým ani pořádně nerozuměly. Až koncem 19. stol. a začátkem 20. stol. přichází ze strany rodičů, ale napomoh i pedagogů kritika takového pojetí a ke světu se hlásí alternativní koncepty, nesoucí v sobě i výrazné prvky herní.

**Hra** jako taková je odedávna připisována a „dovolována“ či „dopřávána“ dětem (proto i většina definic se shoduje v tom, že je to nejpřirozenější aktivita dítěte...), případně jako „rozmar“ bohatých, co neměli co na práci. Vědecké pojetí tohoto činnostního fenoménu poukázalo (zejména v souvislosti se smysluplným využitím „volného času“ o kterého rozpracování se zasloužil asi nejvíce francouzský sociolog J. Dumazedier /1915 – 2002/), na pozitivní vliv a význam hry a hraní se, jakož i na potřebu herních aktivit jedince v každém věku.

Co se týče významu a pozitivních dopadů hry a herních aktivit na jedince, třeba uvést hned několik aspektů:

- *poznávací* (přináší nové poznatky, informace, lidi...)
- *procvičovací* (rozvíjí zkušenosti, zručnosti a dovednosti)
- *emocionální* (uspokojují citové potřeby)
- *pohybový* (rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, senzomotorickou koordinaci)
- *motivační* (vtahuje jedince do soutěživosti)
- *kreativní* (vyžaduje často vynalézavost)
- *fantazijní* (vyžaduje často zaměnit reální za virtuální svět)
- *sociální* (rozvíjí citové vazby a společenské vztahy)
- *rekreační* (má odpočinkový a relaxační efekt)
- *diagnostický* (dá se využít na zjišťování osobnostních struktur)

*terapeutický* (má i léčební účinky).

Herní činnosti **rozvíjí myšlení, představivost, obrazotvornost, paměť, kultivují řeč, pozornost, vnímání, formují žádoucí charakterové vlastnosti, mravní vývoj (dodržování daných pravidel, čestnost, umět prohrávat a vyhrávat, podřizovat se zájmům skupiny), rozvíjí tělesnou obratnost, vytrvalost, mají pozitivní vliv na citový vývoj (radost, smutek, sebeovládání, vztah ke spoluhráčům – jako typ teambuildingu), ale podporují rozvoj osobnosti i tím, že „jakoby mimovolně“ učí**

**aktéry překonávat překážky, rozvíjet iniciativu, tvořivost a rozhodnost, hrát různé sociální role.**

*Hra jako nejpřirozenější forma učení* napomáhá rozvoji vnitřních vývojových předpokladů jedince. Většina organizovaných her má totiž podobu sociální interakce s jasně formulovanými pravidly, danými dohodou aktérů nebo konvencemi; a nese taktéž charakter soutěžení a s ním související i nutnou spolupráci spoluhráčů. Někdy (zejména v dětském věku) vzniká spontánně, zahrnujíc činnosti jednotlivce, dvojic, malých nebo i velkých skupin. K jejímu provozování jsou obvykle využívány pomůcky: hračky, sportovní náčiní, nástroje či přístroje.

Co se týče **klasifikace her** či **herních činností**,

poznáme zajímavý počín z přelomu padesátých a šedesátých let 20. století od francouzského sociologa, filozofa a spisovatele Rogera Cailliose, který se pokusil roztřídit všechny druhy her, přičemž vytvořil čtyři kategorie, jež pojmenoval řeckými názvy:

agón (soutěž, zápas),

alea (kostka, náhoda),

mimikry (předstírání, maska),

ilinx (závrat').<sup>5</sup> (blíže viz c.d. Caillios, 1998).

I soudobé hry možno členit, dělit, klasifikovat rozdělit podle mnoha kritérií, je třeba brát v úvahu ale fakt, že většina z nich není pouze jednostranně zaměřena a proto žádná klasifikace nebude celkem bez vady. Přitom dostupná literatura poskytuje hned několik možností.

Např. známé je dělení her založené na herním prostředí, které představil Miloš Zapletal ve své „Velké encyklopedii her“ z r. 1995.<sup>6</sup>

Zlatý fond her I. z r. 2008 třídí hry dle struktur osobnosti na které se působí a rozvíjí je<sup>7</sup>.

Mnoho publikací soudobých autorů se zabývá speciálně jenom sportovními hrami a jejich členěním<sup>8</sup>, přičemž některé jako např. T. Perič (c. d. 2004) uvádí členění her dle zaměření na rozvoj koordinace, rychlosti, síly a vytrvalosti. Rozdíl mezi jednotlivými

<sup>5</sup> tato klasifikace her se ale nevyužívá, neboť některé hry možno zařadit současně do několika kategorií...

<sup>6</sup> jak dokumentují i názvy jednotlivých děl citované publikace, jde o hry v přírodě, hry v klubovně, hry na hřišti a tělocvičně a o hry ve městě a na vsi. Blíže viz ZAPLETAL, M. (1995).

<sup>7</sup> a) hry pohybové, v nichž se uplatňuje rychlost, síla, obratnost a vytrvalost;

b) hry zaměřené na intelektové dovednosti, cvičící paměť, pozornost, smysly a vynalézavost;

c) hry psychologické sloužící především k sebepoznání a

d) hry kombinované, při nichž se uplatní celá osobnost, jak svaly, tak intelekt, vůle a cit. Blíže viz PRÁZDNINOVÁ...

<sup>8</sup> např. M. Tůma, J. Kadlec, M. Velenský, F. Tábořský, Z. Janík, R. Martens a dal.

typy her ale nejsou dostatečně ostré a mohou se navzájem překrývat, proto jejich vymezení možno považovat spíše za orientační.

I když nejsme zastánci klasifikací, nicméně za metodologicky nejčistější z toho, co nabízí soudobé zdroje považujeme členění a řazení her který přinesli J. Hrkal a R. Hanuš ve „Zlatém fondu her II.“ z r. 2007<sup>9</sup>. Hry člení a řadí za sebou dle výchovných cílů rozvíjejících celou nebo část osobnosti na:

- hry na rozvoj intelektu (rozdvíjejí paměť, smyslové vnímání, pozornost, důvtip, logické myšlení, taktiku, atd.);
- hry na rozvoj tvořivosti (rozdvíjejí představivost, fantazii, originální a netradiční postupy apod.);
- hry na rozvoj sociálních dovedností (rozdvíjejí komunikaci, improvizaci, kooperaci, týmovou spolupráci, empatii, atd.);
- hry na rozvoj motoriky a pohybových dovedností (rozdvíjejí rychlost, sílu, vytrvalost, obratnost);
- hry na rozvoj vůle (rozdvíjejí trpělivost, sebeovládání, odvahu a psychickou vytrvalost);
- hry na rozvoj sebe-pojetí (rozdvíjejí poznání sebe sama, sebedůvěru, samostatnost, bourají předsudky);
- hry kombinované (uplatňuje se a prověřuje celá osobnost);
- hry speciální (u těchto her nejde o rozvoj osobnosti, ale používají se k jiným účelům např. na rozehtání, navození atmosféry, pobavení, uvolnění).

I kdybychom mohly pokračovat v další možné kategorizaci a to např. podle očekávaných výstupů (procvičování hmatu, komunikace, orientace v prostoru, řešení problémů...), nebo dle učebních obsahů (multikulturní, environmentální či mediální výchova...), nebo dle rozvíjení klíčových kompetencí (pracovní, jazykové, občanské, sociální...), anebo dle věku či docility účastníků, nedosáhli bychom na po všech stránkách vyčerpávající klasifikaci; což ani není našim cílem.

**Herní činnosti a dospělí** – to je ještě i dneska pro někoho nonsens. Je obecně známo, že výchova dětí se programově snaží realizovat prostřednictvím atraktivních aktivit. Ale i učení dospělých a seniorů, jestli má být efektivní, mělo by být především nenucené, přitažlivé a příjemné. Takže učení hrou není záležitost týkající se pouze dětí, je nezbytným faktorem i při edukaci dospělých a seniorů z většiny důvodů, které jsme již výše uvedli.

---

<sup>9</sup> Blíže viz. HRKAL, J., HANUŠ, R. (2007)

Svět dospělých ale často ve vztahu k herním činnostem ovládají různá omezení, tabu či zábrany. A čím jsou lidé starší, tím se obyčejně počet zábran ještě zvyšuje. Záleží jim na tom, co si o nich myslí ostatní když se prezentují. Jsou nervózní, když se „pohybují na neznámém území“ a fakt, že mohou udělat chybu je svazuje při všem, co dělají. A uvedené faktory se stávají nepřekonatelnými překážkami i při učení. I proto je hra při edukaci dospělých a seniorů velice důležitá, někdy i nezbytná. Hra nese v sobě i řešení jistého úkolu, který se stává motivem k lepším výkonům. A pak již není důležité, aby bylo vystupování jedince naprosto „bezvadné“ a dle jeho představ, protože je pozornost od něj odvedena k hlavnímu obsahu – řešení úkolu. Přispívá to i k vytvoření neformální atmosféry, uvolňují se zábrany a i mluva se stává přirozenější. Mnohdy se dospělí lidé tak vloží do hry, že zapominají na fakt, že jsou ve výuce. Necítí se zatíženi sociální rolí žáka, studenta, účastníka a zjišťují, že se vlastně cítí výborně, bez pocitu, že dělají něco, do čeho jsou nuceni. Tato změna náhledu na věc jim pomáhá zvládat i následní náročnější učební cíle.

Je jasné, že každý člověk je jedinečný a každému vyhovuje jiný způsob učení. Verbální, vizuální, sociální, pojmové, řešením problémů atd. Hry kombinují vždy několik způsobů a tím zvyšují efektivnost učení.

Rozvoj informatiky a kompjuterizace, PC, videotechniky, mobilních telefonů, I-podů, I-fonů, notebooků a dalších produktů dnešní doby přispěl multimedializací i k efektivnějšímu uplatnění herních činností v edukaci dospělých a seniorů. Na nedostatek pomůcek, díky kterým se dá výuka značně zpříjemnit si rozhodně nemožno stěžovat. Problémem zatím zůstává v jejich správném uplatnění – dle zásad efektivního užití. Platí to jak pro lektory, tak i pro účastníky.

## 2.2 Zásady efektivního provedení edukační aktivity u dospělých a seniorů

Z hlediska vysoké racionalizace, edukační ale i ekonomické efektivity by se měla realizace vzdělávacích aktivit řídit jistými ověřenými zásadami (dle Kalnický, 2012):

**a) vědeckosti** - obsah vzdělávání odpovídá co nejvíce poznatkům současné vědy; jsou používány aktuální pojmy a tyto jsou vysvětleny; učíme myslet v pojmech konkrétní vědy; způsob výuky je podložen vědecky – andragogikou;

**b) orientace na praxi** - projekt výuky směřuje k aplikaci poznatků v praxi účastníků; jsou užívány praktické příklady pro motivaci účastníků; v průběhu výuky a při hodnocení účastníků jsou požadovány praktické aplikace látky;

**c) orientace na volný čas** - podporovat a rozvíjet aktivity posluchačů vedoucí ke komunikaci, tvořivosti; vytvářet prostor pro samostatnou práci školených osob s učební látkou;

**d) aktuálnosti** - požaduje reagovat na nově se objevující problémy při výkonu práce, nedostatky ve vědomostech, dovednostech; požaduje projektovat školení s ohledem na perspektivní požadavky výkonu práce; požaduje sledovat v nabídce školení konkurenční prostředí;

**e) didaktické redukce** - výběr informací pro výuku vzhledem k cílové skupině účastníků (podle pokročilosti, délky praxe, věku, pracovní pozici atd.); důraz na podstatná témata a vypouštění méně důležitých; pozor na nebezpečí zjednodušení a generalizace;

**f) motivace a participace** - navozovat ve výuce pozitivní atmosféru; zdůrazňovat pozitivní vliv školení na výkon práce (její kvalitu, bezpečnost, efektivitu, odměnu atd.); poukázat na možnou souvislost školení a vývoj profesní kariéry; využívat ve větší míře aktivizující didaktické metody; vytvářet prostor pro participaci účastníků – vhodnými metodami, formami a prostředky i svým chováním jako lektora;

**g) členění výukového procesu** - postupovat v souladu s fázemi osvojování učiva; členit učební látku na dílčí části, kroky - klíčová slova, osnova; členit učební jednotku na části s ohledem na fyziologické zákonitosti (změna metod, přestávky, atd.);

**h) individuálního přístupu** - respektovat individuální rozdíly mezi účastníky kurzu v dosavadních znalostech, v motivaci k účasti, ve vzdělávacích potřebách, ve stylu učení; v temperamentu aj.;

**i) zpětné vazby a transferu** - výuka vyžaduje nepřetržitou zpětnou vazbu (feedback)  
*vnější* - lektor získává informace o práci posluchačů; *vnitřní* - posluchač získává informace o svém postupu v učení; navíc zajistit, aby poznatky usnadňovaly další učení a současně sloužily ke změně praxe - naučit nejen jak, ale i proč.

Co se týče zásady participace, kterou zejména u dospělých považujeme z hlediska konečného efektu edukace za velmi důležitou, měli by organizátoři na účastnících požadovat navíc i určité představy o cílech i průběhu edukace, tj, aktivní podíl na jejich koncipování. Přitom, ale i při celkovém konceptu, plánování i realizaci edukačního procesu by mohlo vhodně posloužit např. i stále aktuálních sedm charakteristik dospělých ve vztahu k edukaci od známého amerického psychologa Carla Rogerse:

Všichni účastníci vzdělávacího procesu potřebují ve svých vztazích v rámci procesu výuky *potvrzovat svoji dospělost*, tj. předpokládají, že lektor bude ve vztahu k nim uplatňovat kooperativní styl řízení, takže jeho jednání bude partnerské, přátelské, vstřícné a korektní.

Dospělí účastníci *nepřestávají růst, rozvíjet se a učit se*. Rychlost a směr vzdělávání a změny osobních nebo profesních kvalit může být u každého jednotlivce jiný, avšak všichni jsou zapojeni do dynamického procesu změn a efektivní vzdělávání musí tento proces podporovat.

Každý posluchač či student přináší do procesu vzdělávání své zkušenosti, dříve získané vědomosti i emocionální stanoviska. Efektivní vzdělávání musí být *založené na respektování skutečnosti, že dospělí účastníci vnášející uvedené osobní kvality do vzdělávacímu procesu tím přispívají k jeho jedinečnému a jimi ovlivňovanému průběhu*. Ignorování toho jevu může podlamovat jejich vzdělávací úsilí.

Dospělí studenti obvykle přistupují ke vzdělávání s vytyčenými cíli. Vzdělávání však není jen uspokojování objektivně daných vzdělávacích potřeb, ale *zahrnuje také uznání cílů, záměrů, motivací a přání vzdělaných jedinců*, jakkoli mohou být rozdílné, protikladné nebo zmatené

*Dospělí účastníci přicházejí do kurzů i s určitými očekávaními*, týkajícími se samotného procesu vzdělávání. Na základě svých předchozích zkušeností dospělí přistupují ke vzdělávacímu procesu s očekávaními, která souvisí se způsobem vzdělávání a s jejich schopnostmi učit se. *Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání lidí*, která mají od procesu svého vzdělávání, a současně respektovat omezení a možnosti jednotlivců, které budou ovlivňovat kvalitu jejich vzdělávacích výsledků.

Všichni dospělí jsou *ovlivňováni určitým sociálním prostředím*, které modifikuje jejich požadavky na vzdělávání a vzdělávací a potřeby. Konkrétní vzdělávací cíle a programy by měly tyto zvláštnosti respektovat.

Všichni dospělí si již vyvinuli buď vědomě, nebo nevědomky *vlastní způsoby vyrovnávání se s požadavky na své vzdělávání a svůj rozvoj*, mají tedy určité ustálené modely vzdělávání, možná různé styly učení. (Rogers, c. d. 1969)

### ***Shrnutí k zážitkové edukaci:***

- využívá aktivní – participativní učení prostřednictvím prožitku, na základě vlastní zkušenosti;



- záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků, posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení;
- teoretické postavení a analýzy výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozбором a reflexí prožitkových událostí; naplňovány jsou nejrůznějšími prostředky (hrami, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými situacemi, sebezobnavovacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami);
- prožitek je prostředek, nikoli cíl - cílem je všestranný rozvoj k harmonii směřující osobnosti;
- jde o přímé cílené působení na jedince/skupinu, která má za cíl prožití zážitku a následnou vlastní sebezkušenostní introspekci, přičemž hlavní zůstává obdržení zpětné vazby, reflexe;
- zdejší principy jsou shodné s principy práce s týmem v kurzech teambuildingu;
- introspekce - je jedním z hlavních pilířů zážitkové andro-didaktiky – jde o rozbor vlastních psychických procesů a zážitků; je obtížná, subjektivní, podléhající náladě; pak následní reflexe - zhodnocení a zobecnění - jako obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků, které se transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti.



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 2. kapitoly je způsobilý vysvětlit a využívat základní charakteristiky a pojetí klíčových zážitkových a herních aspektů edukačních metod pro dospělé, které se v genezi androdidaktiky a obecné didaktiky a jejich aplikaci v praxi uplatňují. Zná a umí vysvětlit přednosti a efektivnost zážitkové výuky a herních činností se zvýrazněním organizování těchto aktivit, jakož i správných efektivních postupů jejich aplikace na bázi didaktických zásad.



### Závěr:

Udělejte stručné shrnutí prostudované druhé lekce tak, že v závěru tohoto shrnutí reprodukuje imaginárnímu spolužákovi „*Shrnutí k zážitkové edukaci*“ (z poslední strany textu 2. kapitoly).



### Otázky k zamyšlení:

1. Myslíte, že zážitek a prožitek je to samé?
2. Věděli byste uvést příklady, kdy a jakým způsobem vám hra, či herní aktivita pomohla v učení, nebo v práci?



### Korespondenční úkoly:

1. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech (možno i v jiných zdrojích) charakteristiku a androdidaktické pojetí teambuildingu.
2. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech (možno i v jiných zdrojích) a vepište do tabulky charakteristiku uvedených kategorií.

Hra	charakteristika:
Zážitek	charakteristika:
	charakteristika:

Introspekce	
Participace	charakteristika:

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce druhého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 3 LEDOLAMKA



Třetí kapitola obeznámuje s didaktickou charakteristikou metody ledolamky, organizačními postupy při její edukační aplikaci, včetně klíčových aspektů efektivního uplatnění participace edukantů při práci ve skupinách

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postupy aplikace metody - ledolamky (didaktické etudy) v edukačním procesu s dospělými edukanty na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility edukantů;
  - umět vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby uvedené metody;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

ledolamka, didaktická etuda, ice-breaking,



#### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 45 až 60 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 3.1 Představení metody ledolamka

**Ledolamka** (*ice-breaking* – lámání ledu), nebo také i **didaktická etuda** - první z participačních metod, patřící mezi metody vstupní (seznamování se subjektů učení +

seznamování se s charakterem učení, klíčovými pravidly, postupy a procesní stránkou výuky vůbec), které budeme prezentovat z hlediska správného metodologického uplatnění postupu uplatnění ve výuce dospělých a seniorů; je vlastně „startérem“ pro participační metody. Je používána pro jako metoda překonávání prvotních, vstupních bariér mezi lektorem a účastníky i mezi účastníky vzdělávací akce navzájem.

De facto v pravém slova smyslu nejde o výuku s nějakým obsahem, ale o důležitou, nepostradatelnou metodickou přípravu na ní prostřednictvím moderovaného seznamování se všech účastníků vzdělávání, včetně lektora, jakož i seznamování se s podstatou participace ve výuce; přičemž je vhodná aktuální modifikace podle konkrétní situace. Neměla by mít delší trvání, než 1 vyučovací hodinu, tedy 45 minut.

Metoda je vhodná zvláště pro takové vzdělávací akce, u nichž se předpokládá, že se účastníci dobře (nebo vůbec) neznají, že se budou opakovaně scházet (např. v cyklickém rekvalifikačním kurzu) a budou také na některých výukových nebo výcvikových úkolech spolupracovat; není nezbytná realizovat u jednorázových přednášek nebo prezentací.

Začíná krátkým zadáním problému (formulovaného jako úkol pro účastníky), který lektor vybere z praxe, nebo si jej vymyslí. Obyčejně je zadání ústní, přičemž není podstatný výsledek, tedy správnost řešení, ze strany účastníků, ale jejich rychlá reakce, jakési „probuzení“ pléna (např. všichni účastníci kurzu v jedné místnosti).

Jejím cílem je tedy „nažhavit“ účastníky pro práci s náročnějšími metodami, pochopit princip, postup a podstatu řešení participace na výuce. Jejimi klíčovými aspekty jsou:

- zadání ústní
- rychlá reakce
- aktivita - „probuzení“ pléna (není podstatné řešení)
- pochopení podstaty participačního typu výuky
- *možné pomůcky*: tabule (široká aspoň 6m), flipchart, data-projektor.

### 3.2 Organizační postup ledolamky

Je postaven na tom, že lektor zadá úkol (problém) a vyzve účastníky k okamžitému řešení ve formě hlasitých odpovědí bez toho, aby se hlásili o slovo, přičemž gesty posiluje aktivitu účastníků s tím, aby se do odpovědí zapojilo co nejvíc, ideálně všichni.

Nebo lektor navrhuje varianty metody podle času a na základě přání účastníků (nechá je vybrat jednu z variant), moderuje diskusi, klade doplňující otázky těm účastníkům, kteří nejsou ostatními tázáni.

*Silné stránky:* účastníci se velmi rychle seznámí a nabývají dojmu, že lektor jen zde pro ně, že mu záleží na jejich úspěšném zvládnutí požadavků studia, kurzu;

*Slabé stránky:* může být časově náročná (posluchači se mohou zapovídat), pokud lektor nehlídá časový limit.

### 3.3 Možné varianty „prolomení ledových bariér“ mezi účastníky

#### a) Seznámení

Účastníci se mají v průběhu 10 minut vzájemně ve dvojicích představit. Poté na základě získaných informací od souseda postupně představují každý svého souseda ostatním účastníkům - každý v limitu 2-3 minut. (lektor kontroluje dodržení limitu, nekompromisně vezme slovo ukecanému řečníkovi)

*a)i. Možné pokračování – vzájemného poznávání se účastníků:*

Lektor napíše na tabuli / vyvěsí na flipchart / promítne na dataprojektoru několik možných výroků majících souvis s „opětovným návratem“ dospělých účastníků do školních lavic.

#### Seznam možných výroků:

- *Mám obavu, že studium bude těžké.*
- *Žádná škola mi nedělala problém, zvládnou to levou zadní.*
- *Obávám se množství nepoužitelné teorie.*
- *Termíny zkoušek mne děsí.*
- *Nejsem si jistý, zda budu mít vůbec čas studovat.*
- *Jsem nervózní z toho, jak studium ovlivní můj život.*
- *Mám obavu, že nebudu stíhat v práci.*
- *Už jsem dlouho nic odborného nečetl.*
- *To bude trapas, úplně jsem zapomněl gramatiku.*
- *Těším se na setkání s novými lidmi. Včetně lektorů.*
- *Už jsem dlouho nepsal žádné úkoly. Zvládnou to?*

- *Jsem zvědavý jak se projeví moje paměť.*
  - *Nejraději mám diskuze, doufám, že nějaké zde budou.*
  - *Těším se na Time management - neumím si dobře zorganizovat čas.*
  - *Přeji si, abych uměl rychleji číst.*
  - *Nejsem si jist, zda mám diskutovat o studiu s jinými lidmi.*
  - *Jsem solitér a zde se má pracovat ve skupinách...*
  - *Rád pracuji ve skupině, odpovědnost se dá pak na někoho hodit.*
  - *Doufám, že nás nebudou zkoušet. Bylo by to trapné.*
- ... apod.

Poté se každý účastník v limitu 5 minut individuálně zamyslí nad seznamem níže uvedených výroků, pak ve dvojici s jiným účastníkem diskutuje o shodách a odlišnostech v jejich stanoviscích k výrokům.

*V modifikaci* (kde dostanou účastníci výroky na papíře - vepsané na levé polovině listu A4) je možné, aby účastníci v limitu 10-15 minut zapsali (na pravou polovinu listu A4 – hned oproti levému výroku) důležité aspekty a návrhy jejich řešení a pak je každý prezentovali (v limitu 2–3 minut).

Lektor udělá stručné zhodnocení návrhů řešení, případně poznamená, že v programu se myslelo i na tyto aspekty a dostanou praktické rady, které jim usnadní studium po letité pauze.

*a)ii. Možné pokračování – vzájemného poznávání se účastníků:*

Lektor rozdělí účastníky na základě jistých kritérií (odlišné trvalé bydliště, věk, pohlaví, různá zaměření zaměstnání, vzdělání či pracovních pozic, nebo i velmi blízka...apod.) do 5-7 členných skupin, kde se účastníci (v limitu 15-20 minut) vzájemně seznámí s profesní náplní každého člena, přičemž se mohou cíleně zaměřit např. na otázku, jak využijí poznatky ze studia ve své praxi.

*V modifikaci* možno změnit složení skupin.

Lektor udělá stručné zhodnocení, nebo o to požádá některého z výřečnějších účastníků.

*a)iii. Možné pokračování – vzájemného poznávání se účastníků:*

Lektor zadá účastníkům úkol: nakreslit (nejlépe na list z flipchartu a dle možnosti barevnými fixy) obrázek s vlastní charakteristikou – osobními črty, rodinným zázemím, pracovní pozicí, profesní náplní, cíli, tužbami, plány, nezdary apod. – a to zásadně bez použití co i jen jediného slůvka či písmene!

Poté vybraný jiný účastník (neznalý podrobností – v limitu 2-3 minut) má za úkol - jen na základě obrázku představit svého kolegu. Závěrem představovaný udělá stručnou korekci své charakteristiky (klíčových životních období, či profesní dráhy), kterou podal jeho kolega na základě obrázku.

V *modifikaci* možno kreslit např. zvíře o kt. si účastníci myslí, že je nejlépe charakterizuje a pak jiný účastník v kontextu s nakresleným obrázkem představí dotčeného kolegu.

Lektor udělá stručné zhodnocení, přičemž poukáže na potřebu postihování klíčových momentů, aspektů, zlomů apod. ze života člověka při jeho představování a na oprostění se od banalit a nepodstatných jevů.

### 3.4 PŘÍKLAD zadání úkolu - problému pro řešení v ledolamce

*„Navrhňte efektivní a ekonomicky přijatelný systém odborných konzultací pro „street-worker-y“- preventisty v oblasti bezdomovectví“*

**Poznámky k řešení:** po spontánních odpovědích, kterých intenzitu lektor zvyšuje svými gesty, lektor nedělá rozbor ani neurčuje správnost návrhů, jednoduše zkonstatuje, že to je protentokrát – u ledolamky nepodstatné, ale podstatné je, že účastníci pochopili, co se po nich žádá – a to okamžité spontánní reakce, bez dlouhého přemýšlení a posuzování; navíc může dodat, že přece na základě tak chabých informací nemůže se provést žádný seriózní návrh... Chybí několik podstatných informací o jejich množství, místě provádění činností, jejich vzdělání, praxi... atd.

### 3.5 Klíčové aspekty efektivního uplatnění participace účastníků při práci ve skupinách

Předtím, než se budeme věnovat v následujících kapitolách dalším participačním metodám, u kterých se pracuje v plénu i ve skupinách, je potřeba ujasnit si několik důležitých aspektů takové činnosti a to zejména, že v každé skupině má být (nebo se uplatňovat):



- vedoucí skupiny – mluvčí
- pozorovatel – zapisovatel v každé skupině
- záznamový list pro každého účastníka
- hodnocení aktivity každého člena skupiny
- střídání pozic účastníků
- možné pomůcky dle výběru: tabule (široká aspoň 6m), flipchart, data-projektor, videokamera...



## **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Student po prostudování textu 3. lekce zná a umí vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postupy aplikace metody - ledolamky (didaktické etudy) v edukačním procesu s dospělými edukanty na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility edukantů. Umí taktéž vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby uvedené metody.



### Závěr:

Udělejte stručné shrnutí prostudované třetí lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi androdidaktickou podstatu a cílové poslání ledolamky a zvláště popíšete jaký je dle vás nejefektivnější postup její aplikace v praxi.



### Otázky k zamyšlení:

1. Myslíte, že ledolamka by vám při aplikaci jako lektorovi nedělala žádné problémy?
2. Věděli byste uvést příklady, kdy by se neměla ledolamka aplikovat?



### Korespondenční úkoly:

Vyhledejte v doporučených literárních pramenech (možno i v jiných zdrojích) pojetí ledolamky aspoň u dvou autorů a srovnání s pojetím autora této opory vepište do tabulky:

<b>1. autor:</b>	charakteristika:
<b>2. autor:</b>	charakteristika:
<b>Autor této opory:</b>	charakteristika:

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce třetího týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*



## 4 INTERAKTIVNÍ VÝKLAD



Čtvrtá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody výkladu v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktickým posláním a organizační postup aplikace metody - interaktivní výklad v edukačním procesu s metodickým obratem diskuze ve skupinách a v plénu s dospělými edukanty na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility edukantů;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby uvedené metody a to i s metodickým obratem diskuze ve skupinách a v plénu;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti péče o seniory.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

výklad, přednáška, lekce, úvod, jádro, shrnutí, závěr výkladu, hodnotící list;



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 80 až 100 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 4.1 Představení metody výkladu

Výklad je monologická edukační metoda, cílevědomě poskytující poznatky a informace v logicky a systematicky utříděné podobě, aby účastníci získali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou předmětem výuky, s cílem, aby si jej následně uměli zařadit do vlastního poznatkového systému na základě kritického přístupu a v souladu s vlastními praktickými zkušenostmi, zájmy a potřebami.

I když „čistý“ výklad (také se někdy prezentuje pod názvy *přednáška, kurz, lekce, prezentace, lectio, lecture, vortrag, vorlesung, course* či *conférence* atd. - viz blíže c. d. Kalnický, 2007) je ve své podstatě - vzhledem k jednostrannému působení lektora na účastníka/účastníky (pokud abstrahujeme od „vnitřního – myšlenkového dialogu“, není možné mluvit o aktivní interakci; zpětná vazba je zpředmětňována převážně mimikou a gesty), a vzhledem k tomu, že její účinnost je vykazována (zejména z hlediska procenta zapamatované látky) v nejnižších stupních hodnotící škály - metodou pasivní, má mezi edukačními metodami svou nezastupitelnou funkci.

Je to především proto, že (vlastně jako jediná metoda) umožňuje:

- působení na téměř neomezený počet účastníků,
- (z obsahového hlediska) umožňuje zařadit jakékoliv téma, pro účastníky dosud neznámé a náročné,
- ve stejném časovém limitu probrat větší rozsah utříděné učební látky (ve srovnání např. s tzv. participačními metodami).

U této metody se může plně projevit mistrovství lektora (podřízeno cíli podnítit zájem a myšlenkovou součinnost účastníků), které lze umocňovat:

- a) sugestivními výrazovými prostředky : řečnickými zvraty, gradací intonace, modulací hlasu, vnášením emočních prvků do projevu, zařazením příkladů z praxe, jakož i prvky nonverbální komunikace
- b) uplatněním podpůrných didaktických prostředků či pomůcek: např. film, diafilm, zpětný projektor, data-projektor, atd.,

## 4.2 Obvyklou skladbou výkladu je

- **úvod** (záměr, osnova - oznámení tématu a formulace cíle/cílů; objasnění klíčových pojmů, posilňování motivace účastníků)

- **jádro** (kvalitní strukturace tématu, základní informace, údaje a myšlenky, jejich důsledný rozbor - **klasifikační, vztahová a kauzální analýza jevů** + důkazy ke tvrzením a zajímavé podrobnosti)
- **shrnutí** (zvýraznění a zdůvodnění hlavních myšlenek, praktické aplikace poznatků)
- **závěr** (zobecnění, anticipace vývoje jevů o kt. byla řeč, případně i kontrola efektivnosti – krátký test a zhodnocení očekávání účastníků)

V zájmu co nejvyššího efektu výkladu se v praxi uplatňuje tzv. **interaktivní** výklad – spojen s dialogem (kt. posilňuje motivaci), s hlubším vysvětlením některých aspektů jevů (kde se objasňuje nejenom **co**, ale i **proč**), anebo i v metodickém obratu s diskusními metodami, realizovanými buď v plénu, nebo ve skupinách. To klade na lektora i účastníky značné nároky, pro jeho zdárný průběh, což především obnáší:

**v úvodu** – položit účastníkům v nějaké formě (ústně, na anonymním lístečku) otázku: *co ode mne očekáváte?* Samozřejmě ještě před samotným výkladem, v jeho přípravě, by si měl i lektor samému sobě dát otázku podobnou: *co sem účastníky přivádí a čeho chci dosáhnout; co bych měl říci, kdybych měl na všechno jenom pět (5) minut?* A hned od začátku se snažit krátkými problémově a stimulačně stavěnými otázkami (nebo i ověřujícími) o komunikační participaci účastníků. Přirozené zaměření počáteční pozornosti účastníků na lektora (na bázi očekávání -většina účastníků si před samotným školením vytváří o edukaci prekoncept, který může ovlivnit i výsledné vědomé hodnocení celé akce...) mu dává prostor i pro využití prvků nonverbální komunikace (oční kontakt, uvolněný klidný postoj a gestikulace...); vyžaduje od něj vytvořit/udržet pozornost účastníků, jakož i autoritu;

**v jádru** - rozvinutí logiky tématu, nalezení optimálního poměru vybraných faktů a jejich detailů, dokumentující podstatu přednášené věci; orientaci v logické struktuře výkladu (tónem hlasu, zápisem klíčových jevů na tabuli, zpomalení tempa přednášky...), udržení pozornosti účastníků přes obsahové a formální prvky vedení výkladu (aktivizující problémové až provokující otázky, zajímavé názorné pomůcky...), udržení autority podporovat energií, řečí těla, verbální pestrostí, aby bylo znát, že předmět výkladu je lektorovo hobby; zde je i místo uvědomit si důležité osobitosti při výkladu pro dospělé účastníky, že jejich křivka únavy obvykle po 35 minutách v každé výukové hodině začne rapidně klesat a i tomuto přizpůsobit styl vedení výkladu;

- **ve shrnutí** – rekapitulace za jasně a názorně mluvy, udržování kontaktu (pomocí interakce) s účastníky, povzbuzování, udržování pozornosti, ověřování souhlas – přijímání toho, co se přednáší;

- **v závěru** – vyzvednutí a zvýraznění pár klíčových myšlenek (maximálně 3) pronesení zobecnění poznatků nebo prognóz vývoje jevů o kterých byla řeč, probrání doporučení pro další praxi;

Možná a žádoucí forma resumé je v aktivní participaci účastníků, a to aby pod vlivem řízených (sokratovských) otázek a krátké věcné diskuzi (metodickém obratu) udělali závěr oni samotní v celém plénu, nebo jestli je dostatečné časové penzum – s předchozí diskuzí ve skupinách.

### 4.3 Metodický postup

Co za *metodický postup* se vlastně skrývá za *diskuzí ve skupinách* a *diskuzí v plénu*?

Jde v podstatě o prodiskutování nějakého zadaného problému (vyplývajícího z výkladu) ke kterému se hledá řešení (může být i variantní).

Obyčejně se začíná – zadává úkol - v plénu, tj. v celé učebně se všemi účastníky. Když je každému jasné, co se bude řešit, lektor rozdělí plénum na 2 nebo na 3 skupiny (záleží od velikosti pléna, ale i možnosti - dispozice dalších učebních prostor), např. plénum má 21 účastníků, tak ideální je 3 skupiny po 7 účastníků. Letité zkušenosti ukazují, že výstup i aktivita jedinců je zde nejefektivnější. V každé skupině se určí vedoucí (zároveň i mluvčí skupiny), místo, časový limit na diskuzi, ve které se musí skupina shodnout na řešení. Po opětovném ujasnění si zadání ve skupině a ve stanoveném limitu (cca 10 - 15 – 20 minut - záleží na rozsahu a náročnosti problému, což by měl mít lektor odzkoušené na tzv. pilotní skupině, jakož i na vyspělosti pléna a též na celkovém časovém rozsahu výuky) řídí vedoucí diskuzi s cílem, aby se skupina dopracovala k jednotnému stanovisku v postupu řešení zadaného problému, či k návrhu na rozhodnutí. S ním po uplynutí limitu se skupiny vrací do původní učebny, kde se pokračuje prací v plénu. Lektor vyzve vedoucí skupin, aby přednesli stanoviska za skupiny. Lektor nebo jeho asistenti zaznamenávají podstatu stanovisek z jednotlivých skupin tak, aby byly přístupné celému plénu účastníků (může se dělat záznam na tabuli, anebo přes počítač, nebo videokameru na velký monitor). Lektor potom vyzve plénum, zda má ještě někdo jiný návrh řešení než ten, který předložily všechny skupiny a jestli ano, tato varianta se doplní jako rovnocenná k variantám skupin. Pak následuje postupný rozbor variant řešení ze skupin. Může jej dělat lektor, jeho asistent, či lektorem pověřený zkušený účastník, přičemž v tomto případě lektor koriguje jeho postup, kdyby

se odchyloval od cílů řešení problému. Zkušený lektor by měl dovést diskusi v plénu k takovému bodu, aby samotné plénum stanovilo závěry a zobecnění.

Závěrem na margo výkladu aspoň tři metodické zásady pro lektora:

- respektovat dřívě-nabyté vědomosti a zkušenosti účastníků
- otázky formulovat jednoznačně a jasně; mají být co nejstručnější – a je nutné počkat na odpovědi (vyslyšet je a stručně k nim zaujmout stanovisko)
- uplatnit ve vlastním zájmu zpětnou vazbu (feedback), tedy kvůli jakési kontrole samého sebe zjistit naplnění očekávání účastníků a po výkladu prostřednictvím „letušky“ s jednou-dvěma otázkami se obrátit na ně.

Po rozsáhlejším výkladu (několikahodinovém) možno doporučit i náročnější formu hodnotícího listu, např. v níže uvedené podobě.

## 4.4 Hodnotící list výkladu

tematika.....

.....

Hodnotitel/lka:.....

hodnotící aspekt	Hodnotová škála: 1-5, přičemž stupeň 5 znamená nejvíc zastoupený aspekt				
	Prezentující lektor v pořadí				
	1	2	3	4	
	5				

dodržení časového limitu					
Oznámení cíle					
struktura výkladu					
logická hierarchizace					
odborné zvládnutí tematiky					
uplatněné příklady					
nosná myšlenka-souvislosti					



vhodnost uplatněných prostředků					
jazyková stránka projevu					
aktivizace účastníků					
dodržení obsahu					
sumarizace					
jiné – <i>vypište</i>					



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 4. lekce zná a umí vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktickým posláním a organizační postup aplikace metody - interaktivní výklad v edukačním procesu s metodickým obratem diskuze ve skupinách a v plénu s dospělými edukanty na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility edukantů. Dokáže didakticky správně vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby uvedené metody a to i s metodickým obratem diskuze ve skupinách a v plénu.



### Závěr:

Udělejte stručné shrnutí prostudované první lekce tak, že imaginárnímu spolužákovi v jeho závěru vysvětlíte rozdíl mezi *přednáškou* a *výkladem* a charakteristiku základních částí metody výkladu



### Otázky k zamyšlení:

- i) Možno říct, že by vám u výkladu jako lektorovi dělalo něco problémy, když ano tak co a proč?
- ii) Věděli byste uvést příklady, kdy a jakým způsobem některý z vašich učitelů porušil zásady efektivní aplikace metody výkladu?



### Korespondenční úkoly:

1. Srovnajte názory na výklad u Pettyho a Lernerera a zaujměte k tomu vlastní postoj.
2. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech u Maňáka a dalšího vámi vybraného autora stručnou definici metody výkladu.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce čtvrtého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*



## 5 BRAINSTORMING



Pátá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody – brainstorming (*mozkobouřka* či *burza nápadů*) v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické posláním a organizační postup aplikace metody – brainstorming (*mozkobouřka* či *burza nápadů*) v edukačním procesu s dospělými edukanty na báze didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility edukantů;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v plénu;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

brainstorming (*mozkobouřka*), diskusní metoda, kritické hodnocení nápadů, asociace, výprodej nápadů, plénum, pracovní list;



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 35 - 45 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 5.1 Představení metody brainstorming

Brainstorming, nebo *bouřka mozků*, či *mozko-bouřka*, anebo *burza nápadů* je participační výuková diskusní metoda s více-směrnou interakcí. Je profilována pro práci v plénu a založena na využívání vzájemného kolektivního ovlivňování myšlenkového procesu analogiemi, impulzy, ožíváním paměti, obrazotvorností, fantazií a asociacemi.

Je známo, že dva základní typy myšlení - *intuitivní* a *logické* se v duševní práci člověka neustále prolínají. Hned po objevení se myšlenky následuje její hodnocení, kritika. Tím se často zmenšuje prostor pro nápaditost, fantazii, *tvůrčivost*.

Metoda brainstormingu se pokouší uvedené procesy od sebe oddělit a využít, *nehatit* rodící se představy a dočasně utlumit myšlenkový rozlet reflexí kritiky. Naopak, umožňuje pomocí intuitivního myšlení *volnou produkci nových nápadů*, myšlenek, návrhů, a až pak, *po jejich relativním vyčerpání, uplatněním logické stránky myšlení, jejich důkladné prověření*, exaktní zhodnocení a kritické posouzení.

Samotné uplatnění metody pozůstává z části informačního úvodu, naladění a pronesení návrhů, námětů členy pléna, tedy týmu celého kurzu (s omezením do 21 účastníků) a ze závěrečné části jejich vyhodnocování.

Metodický postup spočívá v tom, že plénum je obeznámeno s určitým problémem, který musí lektor přesně formulovat a úzce vymezit, a k němuž mají účastníci ve stanoveném limitu (cca 15 - 20 minut, ale záleží na složitosti problému a na druhé straně i na nápaditosti a vyspělosti pléna) podávat ústně návrhy na řešení.

Lektor musí zabezpečit podle možnosti přesný záznam návrhů, či spíše nápadů (asistenti lektora zapisují na tabuli/flipchart, nebo se nahrává na zvukový, či video-pás...), přičemž se striktně dodržují tyto ***zásady***: jednotliví účastníci se *nemusí hlásit o slovo*, mohou se *překřikovat*, či skákat *si do řeči*, *je zakázáno* jakýmkoli způsobem a kýmkoli, včetně lektora nebo jeho asistentů *hodnotit* (či jenom komentovat, třeba krátkou nevinnou poznámkou, mimikou, gestem...) *nápady v čase tzv. výprodeje* – v čase jejich vznesení, a to bez ohledu na jejich reálnost a praktickou hodnotu.

Po uplynutí limitu, nebo spíše po „výprodeji nápadů“ plénem, nastává třídění nápadů do skupin a zvažování možnosti jejich uplatnění při řešení zadaného problému. Exaktní zhodnocení a kritické posouzení s uplatněním logické stránky myšlení, případné důkladné prověření, následuje tedy až po jejich relativním vyčerpání.

Samotné uplatnění metody pozůstává tedy z části informačního úvodu, naladění a pronesení návrhů (v časovém limitu) a ze závěrečného vyhodnocování (přičemž, jak už bylo výše uvedeno, lektor musí zabezpečit podle možnosti přesný záznam návrhů, a řídit

celý průběh pomocí již zmíněných zásad - mluvit bez přihlášení a skákat do řeči – přípustné; jakkoliv hodnotit návrhy až do „výprodeje – nepřipustné, atd.

Metoda napomáhá modelu využívání tvořivého potenciálu většího počtu pracovníků a nespolehat na omezenou kapacitu jednoho mozku.

Z praxe je známo, že z množství nápadů se obvykle jenom některé přibližují realitě, ale nacházejí se tady i „základní stavební kamínky“ originálních, netradičních přístupů a řešení, které pak mohou dále rozpracovávat vědecké týmy, což při jiných metodických postupech není tak zjevné.

Proto uplatněním této metody ve výuce dospělých se vlastně účastníci vedou i k tomu, aby ji jako expertní metodu uplatňovali ve své pracovní praxi (třeba jako vedoucí jistých týmů), aby využívali tvořivý potenciál svých podřízených, třeba na poradách a nespolehali se jen na vlastní vědomosti a zkušenosti i když tyto jsou dneska „šéfovského“ charakteru. Bylo prokázáno, bez ohledu na reálnost návrhů, že týmový efekt bývá často 6 až 8-násobně vyšší, nežli u nejvýkonnějšího jedince.

## 5.2 Příklad - zadání problému na řešení metodou brainstormingu

*„Jaký způsob navrhujete jako nejefektivnější pro získání potencionálních rodin, jedinců, škol, firem do projektu Adopce dětí na dálku?“<sup>10</sup>*

## 5.3 možný Pracovní list k brainstormingu

### Pracovní list k Brainstormingu

<sup>10</sup> navrhli a v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika participačních metod v LS 2013/2014 i se spolužáky realizovali Chobotová Nela a Davidková Nikola - studentky 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě

<b>nejpozoruhodnější nápady z pléna</b>		
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		
....atd.		
<b>moje nápady:</b>		
i.		
ii.		
iii.		
<b>Zatřídění nápadů do skupin (používat zkratky)</b>		
<i>Organizační řešení</i>	<i>Legislativní řešení</i>	<i>Jiné - vypsát:</i>
<b>Závěr – definitivní návrh řešení:</b>		

## 5.4 Stručný výstup z návrhů na řešení

Výstup z výše uvedeného případu:

- reklama s finančním příspěvkem + dobrovolníci (využití lidí, kt. byli v Africe) akce Den pro Afriku + beseda + sbírka ošacení, léků a dal. věcí...



## SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 5. kapitoly zná a umí i vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody – brainstorming (*mozkobouřka* či *burza nápadů*) v edukačním procesu s dospělými edukanty na báze didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility edukantů. Umí i vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v plénu.



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované páté lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi androdidaktickou podstatu metody brainstorming, jmenujete didaktické zásady správného uplatnění této metody ve výuce dospělých a uvedete v jakých případech a proč by se zásadně metoda neměla použít.



## Otázka k zamyšlení:

- i) Věděli byste si vzpomenout, zda jste se jako student na škole, nebo účastník nějakého kurzu setkal s brainstormingem jako edukační metodou a u jakého obsahu a předmětu to bylo?
- ii) Kdybyste měl teď realizovat metodu brainstorming, co myslíte, na co byste se museli zvláště soustředit, abyste byly s vlastním výkonem spokojeni?



## Korespondenční úkoly:

1. Srovnajte názory na metodu brainstorming u Maňáka a Lernerera a zaujměte k tomu vlastní postoj.
2. Vyhledejte v doporučených literárních pramenech u Pettyho a dalšího vámi vybraného autora stručnou definici metody brainstormingu a srovnajte je.



Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce pátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

## 6 BRAINWRITING



Šestá kapitola obeznamuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody – brainwriting (*psaní z mozku*) v edukačním procesu.

### CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody – brainwriting (*psaní z mozku*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
- vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody individuálně (jako test), ve skupinách a v plénu;
- reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



brainwriting (psaní z mozku), zápis nápadů na list papíru, rozvíjení nápadů o krok,



#### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 80 až 100 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 6.1 Představení metody brainwriting

Brainwriting je obdobná metoda „dolování“ nápadů ze skupiny účastníků, při řešení zadaného problému z praxe (nebo fiktivního), je však založena na jiném metodickém postupu a uplatnění jiných *zásad*:

účastníci sedí vedle sebe a svoje nápady zapisují sami na papír, ale takovým způsobem, že jsou nuceni rozvíjet nápad, který k nim přišel od předcházejícího účastníka, ale v zásadě jenom o jeden stupeň, o jeden „krok“,

nápad je přípustné rozvíjet liniově i větveně (jistá paralela se způsobem organizování programu tzv. programového učení).

Metodu brainwritingu je možné realizovat formou práce v plénu, anebo kombinovaně: začátek v plénu (seznámení se s principy a vůbec charakteristikou metody, jako i s problémem, který se prostřednictvím ní má řešit), pak pokračování práce ve skupinách (až do úplného „výprodeje nápadů“) a pak rozbor, hodnocení, posouzení a formulování závěrů a doporučení – opět v plénu.

Lektor dohlíží nad pravidly (viz níže) a na závěr organizuje týmový rozbor, hodnocení, posouzení a formulování závěrů a doporučení pro řešení zadaného problému.

Práce s kombinací metod je pro lektory mnohem náročnější, ale obvykle přináší vyšší efekt v podobě víc-variantních, přitom tvořivých, originálních a hodnotných návrhů řešení zadaného problému.

Brainwriting se využívá obvykle v situacích, kdy si je lektor vědom toho, že společné skupinové vymýšlení nějakých návrhů nebude účinné, anebo např. tam, kde je možné společné vykřikování nápadů nežádoucí, případně kde se předpokládá vysoký stupeň „brzdění“ nápadů, vyplývající ze složení skupiny nebo osobnostním nastavením účastníků (špatná atmosféra ve skupině, lidé se ostýchají mluvit nahlas před ostatními, přísný autoritativní šéf, apod.)

Při základní verzi brainwritingu pracuje každý sám. Každý účastník píše své nápady na papír a ve stanoveném časovém limitu se jich snaží napsat co nejvíce. Účastníci mohou psát každý nápad na jednu kartičku, nebo na papír A4 pod sebe v bodech, anebo do předem připravené tabulky. Na závěr vedoucí sesbírá všechny kartičky nebo papíry, čte jednotlivé nápady (ostatní se mohou nechat inspirovat), ověřuje si jejich porozumění a přepisuje na společný arch.

## 6.2 Možné varianty uplatnění metody brainwritingu

**BWG 1-3-7** = jeden námět, tři řádky a sedm slov (slouží ke stručnému vyjádření názoru)

**BWG 6-3-5** = šest lidí, tři nápady za pět minut

### 6.2.1 Metodický postup (BWG 1-3-7)

Účastníci sedí kolem okrouhlého (oválného) stolu. Lektor napíše na tabuli zadání, nebo každý účastník dostane jednu kartičku, kde to zadání je vepsáno ve hlavičce. Níže pod zadání musí každý účastník v časovém limitu 2-3 minut napsat 1 návrh na řešení zadaného problému maximálně na 3 řádky a použít přitom v každém řádku maximálně 7 slov. Po uplynutí 2-3 minut účastníci posunou kartičky (ve směru hodinových ručiček) k sousedovi sedícímu vedle. Pak si všichni přečtou již napsané nápady a buď je rozšíří nebo napíší své za stejných podmínek, a znovu kartičky posunou k sousedovi. Takhle proces postupuje do té doby, než se každému dostane jeho kartička zpátky. Poté každý přečte nápady, které má napsané na kartičce, a s odůvodněním zařadí podle důležitosti do tabulky nachystané na tabuli (nebo na listu papíru A4 před sebou).

Lektor (nebo ním pověřený vyspělý účastník) pak posléze řídí diskuzi, kde se hledá to nejlepší řešení (nebo varianty), obvykle vyřazováním těch nereálných návrhů.

### 6.2.2 Metodický postup (BWG 6-3-5)

Účastníci sedí kolem okrouhlého (oválného) stolu. Lektor napíše na tabuli zadání, nebo každý účastník dostane jednu kartičku, kde to zadání je vepsáno ve hlavičce. Níže pod zadání musí každý účastník v časovém limitu 5 minut napsat 3 návrhy nebo nápady. Po uplynutí 5 minut účastníci posunou kartičky (ve směru hodinových ručiček) k sousedovi sedícímu vedle. Pak si všichni přečtou již napsané nápady a buď je rozšíří nebo napíší své za stejných podmínek, a znovu kartičky posunou k sousedovi. Takhle proces postupuje do té doby, než se každému dostane jeho kartička zpátky. Poté každý přečte nápady, které má napsané na kartičce, a s odůvodněním zařadí podle důležitosti do tabulky nachystané na tabuli (nebo na listu papíru A4 před sebou).

Lektor (nebo ním pověřený vospělý účastník) pak posléze řídí diskuzi, kde se hledá to nejlepší řešení (nebo varianty), obvyčejně vyřazováním těch nereálných návrhů.

## 6.3 Příklad zadání případu na řešení metodou brainwritingu

### Zadání případu<sup>11</sup>

*Skupina lidí pracujících v chráněném bydlení (pro osoby s mentálním postižením, žije zde 15 klientů) řeší problém. Jedná se o klienta s lehkou mentální retardací, který žil dlouhou dobu v ústavu sociální péče, do chráněného bydlení se dostal před dvěma lety, kde se u něj objevil velký pokrok. V ústavu u něj často probíhaly časté agresivní výbuchy, v chráněném bydlení se zklidnil, pracuje na dohodu, sám hospodaří s penězi, nakupuje, vaří, což je u něj obrovská změna k lepšímu.*

*Proto mu byl nabídnut byt, pod záštitou chráněného bydlení, kde by měl minimální míru podpory a bydlel by zde sám spolu s dalším klientem, se kterým vychází velice dobře.*

*V současné době (těsně před stěhováním), se u něj objevují časté změny nálad, častěji vyhledává příležitosti k požívání alkoholu, tvrdí, že díky svému zničenému zdraví není schopný žít jinde než v ústavu, má výbuchy vzteku, chce se vrátit zpět do ústavu, o byt střídavě má i nemá zájem. Je nervózní.*

**Jak situaci řešit?**

## 6.4. Výběr ze vstupních možností řešení zadané situace

- Nechat klienta v chráněném bydlení
- Nechat klienta na bytě samého
- Sezení klienta s odborníkem
- Ubezpečit klienta, že se kontakt s přáteli nepřeruší

---

<sup>11</sup> vytvořili studentky 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě, Suchánková Lenka a Lenartová Monika v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika particip. metod v LS 2012/2013

- Dodat klientovi sebevědomí
- Vzdělávat klienta v domácích pracích
- Nabídnout klientovi program zaměřený na samostatnost
- Nabídnout klientovi zájmové kroužky



## Shrnutí kapitoly

Student po prostudování textu 6. kapitoly je způsobilý vysvětlit charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody – brainwriting (*psaní z mozku*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků. Umí taktéž vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a uplatnění uvedené metody - individuálně (jako test) + ve skupinách + v plénu.



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované páté lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi androdidaktickou podstatu (cíl, poslání, metodický postup, možnosti a principy efektivního uplatnění v praxi) brainwritingu, přičemž popíšete stručně i přednosti a slabé stránky této metody.



## Otázka k zamyšlení:

1. Myslíte, že byste bez velkých příprav zvládli jako lektor výuku s uplatněním brainwritingu?
2. Co by vám asi mohlo v té situaci dělat největší problémy?



## Korespondenční úkoly:

1. Srovnejte aspoň dva názory z web-site na efektivnost brainwritingu a zaujměte k tomu vlastní postoj.
2. Vyhledejte mimo doporučených literárních pramenů (možno i v zahraničních a i staršího data) aspoň dvě stručné charakteristiky brainwritingu.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

## 7 PANELOVÁ DISKUZE



Sedmá kapitola obznamuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody – panelové diskuze v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické posláním a organizační postupem aplikace metody – panelové diskuze v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v plénu;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

panelová diskuze, panel expertů, panelista,



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 30 až 45 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 7.1 Představení metody panelové diskuze

Panelová diskuse je diskusní metoda s mnoha-směrnou interakcí, jejíž didaktický efekt podstatně převyšuje efekt ostatních diskusních metod.

Její princip spočívá v diskusi pléna účastníků kurzu s tzv. „panelem odborníků“. Ten mohou tvořit experti, specialisté z různých disciplín a v živé diskusi kromě toho, že přispívají k řešení určité problematiky, obohacují také vědomosti účastníků, tvořivě je motivují, napomáhají vytváření asociací v jejich myšlenkových pochodech.

Metoda umožňuje různé varianty provedení, například jsou do panelu přizváni kromě odborníků i zástupci hraničních vědních disciplín nebo dokonce laici – lidé, jichž se na první pohled řešení vytyčeného problému netýká.

Takto získávají účastníci mnohem širší přehled o dané problematice, než by mohl zabezpečit jeden lektor, byť sebevíce kvalifikovaný. Obvykle se pro metodu z didaktického hlediska rozhodujeme tehdy, když je tematika velmi široká nebo si vyžaduje nutně vícero hledisek, které by měly být konfrontovány právě před plénem účastníků.

Cílem metody je poukázat na komplex různých názorů na stejnou věc nebo jev, umožnit účastníkům aktivně zasahovat do konfrontace různých hledisek na danou tematiku, která se prolíná v několika profesních oblastech, a tak je učít odbourávat plošné nazírání na problém a akceptování různých, i když někdy na první pohled protichůdných přístupů.

Vedlejším efektem této metody obvykle bývá i obohacení vědomostí samotných členů panelu expertů, a proto se metoda často uplatňuje i v oblasti prognózování – jako jeden z tzv. heuristických postupů.

Realizace se uskutečňuje ve třech stupních: přípravném, v samotné diskusi a v jejím vyhodnocení. V přípravném stupni se počítá s výběrem tématu, instruktáží členů panelu, přípravou scénáře a instruktáží účastníků.

Nosné téma je vhodné rozčlenit do okruhů, o kterých se bude postupně diskutovat. V instruktáži lektor (vedoucí panelu) seznámí členy panelu především s těmito zásadami:

- diskusní příspěvek jednoho člena navazuje na předchozí tím, že jej potvrzuje, nebo vyvrací
- skákat do řeči je dovoleno, přímo žádoucí;
- jedno vystoupení je limitováno (1-3 minuty), jinak vedoucí panelu (lektor) má právo jej přerušit
- všichni členové panelu i přisedící účastníci kurzu jsou si rovnocenní, nehledí se na tituly, vědecké hodnosti, věk, služební postavení
- je zakázáno používat výroky, které brzdí nebo umrtvují diskusi, typu:
  - *já souhlasím, ale co na to řekne vedení,*
  - *to se potká v praxi s množstvím překážek,*
  - *věc je mnohem složitější, než se zdá,*
  - *k tomu by bylo vhodné svolat konferenci,* apod.

Úspěch panelové diskuse je podmíněn nejen vhodným výběrem expertů, ale především závisí na vedoucím panelu. Zda je autoritativní osobností, zda zvládá přerušit diskutéra, který odbočil od tématu, zda při tom umí zachovat rozvahu. Přitom si musí umět z tematického hlediska zachovat nadhled, být schopen položit případně první otázku - „zápalku“ do diskuse a zasahovat do diskuse jenom v případech, kdy byly porušeny zásady, nebo když diskuse vázne.

Je vhodné v závěru si ověřit, zda účastníci v průběhu diskuse změnili aspoň částečně své názory na daný problém.

Vyhodnocení panelové diskuse se koná zpravidla příštího dne (bez expertů – panelistů) na bázi poznámek, nebo videozáznamu.

## 7. 2 Příklad zadání problému pro řešení panelovou diskuzí

### **Příklad zadání:**<sup>12</sup>

Ve firmě zabývající se energetikou pracuje manželský pár. Žena má 33 let, do firmy nastoupila jako čerstvá absolventka vysoké školy. Vyrůstala v dětském domově, ve 13 letech si ji vzali do péče pěstouni, u kterých žila až do vystudování vysoké školy. Žena se

---

<sup>12</sup> Pod vedením vyučujícího vytvořili studentky 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě, RichtEROVÁ Vendula a FešAROVÁ Veronika v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika participačních metod v LS 2012/2013



ve svém volném čase aktivně věnuje sportu, upřednostňuje zdravý životní styl a neustále navštěvuje různé kvalifikační kurzy.

Její muž má 35 let, ve firmě pracuje 2 roky, v minulosti pracoval u konkurenčních firem. Vyrůstal v úplné rodině, jako nejstarší bratr se staral o dvě mladší sestry. Ve svém volném čase rád vaří a čte knihy.

Po roce co muž nastoupil do firmy se seznámili, navázali spolu partnerský vztah, začali spolu bydlet, posléze se vzali a nyní spolu čekají dítě. Ale ani jeden se nechce vzdát své kariéry. Oba mají ve firmě prestižní pozici, jejich platy se liší minimálně. Nemohou se rozhodnout, kdo nastoupí na rodičovskou dovolenou.

Zaměstnavatel požádal o pomoc odborníky, kteří se rozhodli situaci vyřešit pomocí panelové diskuse.

**Úkol:**

*Zamyslete se nad klady a zápory výchovy dítěte otcem i matkou a navrhněte řešení této situace.*

### 7.3 Výběr z Návrhu na řešení výše uvedeného případu

Členové pléna i odborníci z panelu se shodli, aby na rodičovskou dovolenou šla matka. Ale jelikož ani jeden z rodičů není výhradně proti, zůstat s dítětem doma, a o každém se předpokládá, že bude dítě vychovávat svědomitě, je zde možnost kompromisu. Ihned po porodu a několik měsíců poté zůstane s dítětem doma matka, pak se může s otcem vystřídat. Důležité je tento fakt včas oznámit zaměstnavateli. Řešení, kdy ze začátku bude s dítětem doma matka a posléze se vystřídá s otcem, se jeví jako nejvhodnější. Matka ihned po porodu zajistí bezproblémový rozvoj citové vazby mezi matkou a dítětem a rovněž poté otec nebude odsunut na vedlejší kolej. Je pravděpodobné, že tak dítě bude oba rodiče brát rovnocenně a nebude docházet k upřednostňování jednoho z nich.

**- Důvody pro otce na rodičovské dovolené:**

- má zkušenosti s péčí o dítě z dětství, kdy se staral o mladší sestry
- více se věnuje péči o domov, rád vaří, vypadá více jako domácí typ
- nemá narušené citové vazby s matkou, vyrůstal v úplné rodině

**- Důvody pro matku na rodičovské dovolené:**

- tradicí, aby matka byla s dítětem - již v těhotenství si k němu vytváří vztah

- v práci působí již dost dlouho, nebude tak mít pravděpodobně problém s návratem do zaměstnání
- první tři roky jsou pro dítě nejdůležitější, matka je nenahraditelná
- pokud by matka zůstala v práci, mohl by nastat problém s kojením
- kdyby šel otec na rodičovskou dovolenou, mohli by se mu kolegové smát - společnost ještě není k této problematice dost tolerantní
- je pravděpodobné, že dítěti poskytne vřelý a milující vztah, protože sama jej v dětství neměla a tak se to bude snažit svému dítěti vynahradit.



### Shrnutí kapitoly

Student po prostudování textu 7. kapitoly zná, umí vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody – panelové diskuze v edukačním procesu s dospělými edukanty na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility edukantů. Umí i vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v plénu;



### Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované sedmé lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi didaktickou podstatu metody panelové diskuze (stručná charakteristika + cíl + postup provedení + logistika apod.) a popište i jaké přednosti má tato metoda před běžnou diskuzí.



### Otázky k zamyšlení:

- i) Čeho byste se nejvíce obával jako lektor, kdybyste měl tuto metodu teď realizovat?
- ii) Věděli byste uvést příklady, kdy by nebylo vhodné, a proč, tuto metodu aplikovat?



### Korespondenční úkoly:

1. Srovnajte názory aspoň dvou autorů na přednosti a zápory této metody a zaujměte k tomu vlastní postoj.
2. Najděte na web-site aspoň 3 zdroje k této metodě a pokuste se v nich najít konkrétní chyby v metodickém postupu aplikace

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce sedmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 8 PŘÍPADOVÁ METODA



Osmá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace případové metody (*case study*) v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické posláním a organizační postup aplikace případové metody (*case study*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody individuálně (i jako test), ve skupinách a v plénu;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

případová metoda, případová studie (*case study*), rozborová případová metoda



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na **osvojení** si poznatků první kapitoly na 50 až 60 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 8.1 Představení případové metody

Případové metody - pod tímto pojmem se rozumějí takové typy organizování diskusí, které mají charakter *řešení problému* a představují vzhledem k cíli určitou formu tvořivé aktivity, diskuse, ve které jde o výměnu názorů za účelem dosažení určité shody při dopracování se k novým poznatkům.

Vedou také i k prověrce vědomostí a názorů. Z metodologického hlediska mají velký výchovný význam, protože učí nebo zdokonalují dospělé účastníky v zásadách vyjadřování se jasně a srozumitelně, učí je hledat správnou argumentaci a projevit schopnost přesvědčování o správnosti vlastních názorů, ale zároveň být pozornými vůči názorům druhých.

Napomáhají tedy změně ve způsobu myšlení, vystupování, postojů účastníků, navzájem a k týmu, jakož i k vlastní činnosti, učí sbírat informace, třídít je na podstatné a nepodstatné, selektovat, klasifikovat, charakterizovat a analyzovat případ z hlediska podmínek a příčin vzniku, hledat varianty řešení a uvažovat o nich z hlediska jejich výhod a nevýhod, rozhodnout o optimální variantě za daných podmínek, analyzovat důsledky přijatého řešení, a tím v přítomnosti uvažovat o budoucnosti.

Dále učí správně klást otázky, správně na ně odpovídat, podávat informace, diskutovat a efektivně pracovat v kolektivu, tvořivě myslet a řešit problémy v dynamice vývoje a při změněných podmínkách.

Jejich didaktickým posláním je především osvojení si a prohloubení vědomostí, vytváření podmínek pro další rozvoj duševních schopností, zejména logického úsudku a osvojení si určitých technik v diskusi a rozhodování.

Jejich podstata spočívá ve výměně informací, umožňují kromě interakce účastník – účastníci i interakci účastník – lektor, v jejímž rámci často kromě tradičních cílů plní i heuristické a prognostické cíle a to i ve směru k lektorovi.

Pro uvedené aspekty se případové metody uplatňují úspěšně všude tam, kde je potřeba rozvíjet *týmové řešení problémů* a utvářet si návyky rozhodování až tehdy, když je vytvořená dostatečná představa o všech důležitých okolnostech daného problému či situace.

Předpokladem jejich uplatnění ve výuce je existence vhodného *problému*, který by měl odpovídat cílům, ale i úrovni a možnostem účastníků, jejich kvalifikaci, funkčnímu zařazení, životním zkušenostem apod.

Problém k řešení může být skutečným (živým) problémem z praxe anebo fiktivní. Protože bývá obvykle zadán písemnou formou, hovoří se o *případové studii* (*case study*), resp. i o řešení případové studie.

Od svého vzniku prošla případová metoda významným vývojem a kromě přepracování základní tzv. *harvardské*, vznikly nové typy, odlišující se mezi sebou zejména didaktickými postupy. A tak je možno rozlišovat je podle zadání, vztahu k praxi, způsobu podávání informací, počtu možných řešení, apod. Existuje více než dvacet typů těchto metod.

## 8.2 Rozborová případová metoda

- je nejznámější, a je možné se s ní setkat i pod názvem *harvardská*; může mít nejméně dvě varianty. Pro náš účel budeme charakterizovat jenom jednu z nich, tu jednodušší.

Lektor předkládá obvykle písemně zpracovanou případovou studii na prostudování plénu účastníků (rozumí se celá skupina účastníků v kurzu – max. do 30 lidí).

Po prostudování zadání jsou účastníci rozděleni do skupin (optimálně čtyř až pěti), přičemž v každé skupině se určí vedoucí a zapisovatel a skupiny se rozejdou do kabinetů, aby se ve stanoveném limitu (cca 10 - 15 minut, ale to záleží na rozsahu a náročnosti problému, což by měl mít lektor odzkoušené na tzv. pilotní skupině):

dopracovali k jednotnému stanovisku v postupu řešení zadaného problému, či k návrhu rozhodnutí (lektor může sledovat práci skupin přes VTO – vnitřní televizní okruh) po uplynutí limitu se skupiny vracejí do učebny, kde se pokračuje prací v plénu. Lektor vyzve vedoucí skupin, aby přednesli stanoviska za skupiny. Lektor nebo jeho asistenti zaznamenávají podstatu stanovisek z jednotlivých skupin tak, aby byly přístupné celému plénu účastníků (může se dělat záznam na tabuli, anebo přes kameru na monitor). Lektor potom vyzve plénum, zda má ještě někdo jiný návrh řešení než ten, který předložily všechny skupiny a jestli ano, tato varianta se doplní jako rovnocenná k variantám skupin.

Pak následuje postupný rozbor variant skupin, může ho dělat lektor, jeho asistent, či lektorem pověřený zkušený účastník, přičemž v tomto případě lektor koriguje jeho postup, kdyby se odchyloval od cílů řešení problému.

Zkušený lektor by měl dovést rozborovou diskusi v plénu k takovému bodu, aby samotné plénum stanovilo závěry a zobecnění – poučení z řešení případu. Přitom dbá hlavně na to, aby si účastníci odnesli z výuky zejména poučení o *správném postupu a přístupu k řešení případu*, než jenom jeho správné, či nesprávné řešení, často založené na skutkové podstatě.

Případové metody, resp. studie možno využít i jako formu individuálního, či skupinového vědomostního testu. Vytvářejí též vhodný prostor na průběžné sledování tvořivého myšlení a aktivity jedinců při práci v týmu, v malých skupinách. Toto může lektor zabezpečit dostatečným počtem poučených asistentů, kteří bez toho, aby zasahovali do práce ve skupině, zaznamenávají znaky aktivity účastníků diskuse ve skupině na předem předznačený pracovní list.

Pracovní list pak poslouží jako podklad pro zhodnocení aktivity, která se může porovnat s návaznou aktivitou jedince v plénu, či s jeho sebehodnocením – hodnocením vlastní pozice v rámci skupiny; též možno použít připravený předznačený list – formulář.

Nehledě na to, že mohou každá o sobě tvořit hlavní výukovou metodu, většinou se používají různé typy případových metod jako *metodický obrat* (nejčastěji v návaznosti na metodu výkladu), protože patří k typu *aplikačních metod problémové výuky*, k práci s kterými je potřeba u účastníků získat předem jisté penzum teoretických poznatků z dané problematiky. Platí to i o dalších metodách, kterých charakteristiky představujeme na následujících stránkách, i o těch, charakteristiku kterých jsme již vykonali.

## 8.3 Příklad zadání pro řešení případovou metodou

### **případová studie "Výběr vedoucí/ho novo-zřizovaného obvodního oddělení pomáhajících profesí v Ostravě - Vinohrady":**

*„Jako ředitel/lka sociálního oboru Krajského úřadu máte rozhodnout, kterého z kandidátů přihlášených na pozici vedoucí novo-zřizovaného obvodního oddělení pomáhajících profesí v Ostravě - Vinohrady přijmete do zaměstnání“*

#### **charakteristiky kandidátů:**

kandidát č.1

*žena, 35 let, atraktivní blondýnka, ovládající aktivně AJ, RJ, FJ, absolventka Ekonomické univerzity v Praze - obor informatika, vdaná, 2 děti 6 a 7 let, 4-pokojový byt v Opavě, manžel úředník městského zastupitelství v Opavě; praxe - 2 roky mzdová účetní ČEZ, 5 let zástupkyně ředitele Pojišťovny Kačaba v Ostravě-Porubě, 3 roky vedoucí soukromé prodejny SONY ve Frýdku-Místku, naposledy 2 roky inspektorka pro SOU na MŠMT.*

*Ministr školství, váš bratránek vám ji vřele doporučuje, prý ze zdravotních důvodů jmenovaná už nemůže cestovat - docházet do Prahy. Vy jste ale zaslechl/a, že se ministr takhle chce zbavit blízké přítelkyně;*

kandidát č. 2

*muž, 47 let 165 cm vysoký, plešatý, ovládá NJ (bez certifikátu), inženýr, absolvent VŠD Žilina + Bc. – absolvent andragogiky v Brně, rodinný domek v Třinci, ženatý, 2 odrostlé děti (19 a 23), manželka pracovníčka benzin-pumpy Shell;*

*praxe - 10 let vedoucí pobočky ČS-státní pojišťovny v Českém Těšíně (musel odejít pro osobní konflikty se sekretářkou primátora města) 5 let u armády velitel hraniční roty Hrozenkov, 3 roky nezaměstnan (byl ale každým rokem v Německu na sezónních zemědělských pracích), poslední 4 roky vedoucí sociálního oddělení města Havířov;*

kandidát č.3

*žena, 51 let, bruneta, na prvý pohled odpovědný typ, VŠ vzdělání Mgr. (obor sociologie na FiF UK Praha), svobodná s jedním odrostlým dítětem (32), domek po rodičích v Klimkovicích, ovládá němčinu; praxe 23 let jako odborná asistentka na různých VŠ v ČR, naposledy 7 let na Pedagogické fakultě v Olomouci, kde dělala cvičení a semináře v předmětech základy pedagogiky a sociální prevence.*

***Kterého/kterou kandidáta/kandidátku vyberete? Jak se rozhodnete a proč?***

## 8.4 Pracovní list k případové metodě

k případové studii Výběr ředitele/lky pobočky ČP

A. řešení ve skupině	jméno:
<p><i>předkládané návrhy</i></p> <p><b>1</b></p> <p><b>2</b></p>	



3

**Můj návrh-zdůvodnění:**

**Závěry ze skupin:**

**B. práce v plénu**

*závěr 1. skupiny*

*závěr 2. skupiny*

*závěr 3. skupiny*

jiné argumenty, návrhy, otázky:

**Analýza stanovisek, závěr – návrh na ŘEŠENÍ:**

## 8.5 Poznámky k možnému metodickému postupu v řešení

Zadání se provede v plénu, pak dojde k rozdělení pléna do 2 skupin, všichni obdrží i pracovní listy; v každé je třeba určit vedoucího (zároveň i mluvčího) – ti obdrží zadání problému na řešení vytištěné na A4 i s úkolem (zněním otázky), posléze dojde k určení

místa rokování skupin, vyčleněný čas (cca 10-15'); možná kontrola práce ve skupinách ze strany lektora a jeho asistenta (jestli není k dispozici VTO); po návratu skupin do pléna mluvčí představí návrh řešení ze skupin, asistent lektora zapisuje na tabuli, ostatní účastníci si dělají zápisy na pracovní listy a lektor začne diskuzi k návrhům. Vyžádá si ještě jestli existuje od jedinců jiný návrh, než ty, které pocházejí jako stanoviska skupin. Podněcuje diskuzi a vede účastníky k tomu aby udělali závěreční rozhodnutí.



## Shrnutí 8. kapitoly

Případové metody – jsou typy organizování diskusí, za účelem prohloubení teoretických vědomostí na aplikacích – případech (živých či fiktivních; již bývají zadány v podobě tzv. *případové studie*), které mají charakter řešení problému, za účelem výměny názorů, dosažení shody při dopracování se k novým poznatkům, ale i prověrky vědomostí a názorů. Napomáhají změně myšlení, vystupování, postojů účastníků, k jasnému a srozumitelnému vyjadřování, k hledání správné argumentace, jakož i k umocňování schopností naslouchání názorů jiných, a na straně druhé, přesvědčování o správnosti názorů vlastních, jakož i správně klást otázky, správně na ně odpovídat, podávat informace, diskutovat a efektivně pracovat v kolektivu, diskutovat, tvořivě myslet a řešit problémy v dynamice vývoje a při změněných podmínkách, hledat varianty řešení a uvažovat o nich z hlediska jejich výhod a nevýhod, rozhodnout o optimální variantě za daných podmínek, analyzovat důsledky přijatého řešení, a tím v přítomnosti uvažovat o budoucnosti. Od vzniku první, tzv. *harvardské* případové metody, došlo k jejímu variování a dneska známe několika druhů (např. *rozborová*, *Phillips 66*, *HOBO* atd. ), odlišných zejména v didaktických postupech.



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované osmé lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace případové metody (*case study*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků a na konkrétním příkladu mu vysvětlíte i možnosti tvorby a aplikace uvedené metody individuálně (i jako test), ve skupinách a v plénu;



## Otázky k zamyšlení:

- i) Vzpomenete si, zda jste jako účastník nějakého školení absolvoval výuku případovou metodou a co vás tehdy na ní zaujalo nejvíce?
- ii) Věděli byste uvést příklady, kdy a proč by se neměla tato metoda aplikovat?
- iii) Myslíte si, že tato metoda se dá uplatnit i jako test? Kdy a za jakých podmínek,



## Korespondenční úkoly:

1. Najděte v literatuře, která není v seznamu této opory, nebo na internetu aspoň dvě případové studie, které jsou dle vás vhodné pro aplikaci ve výuce vašeho studijního oboru; zkopírujte je a zdůvodněte proč je považujete za vhodné.
2. Napište přednosti a zápory této metody ve srovnání s brainstormingem.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce osmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 4 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 9 METODA BOKAM<sup>13</sup>



Devátá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody BoKaM v edukačním procesu.

---

### CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody BoKaM (*čti bukejm*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v praxi;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



metoda BoKaM, samo-studijní etapa, workshop, kombinace prezenční výuky a samostudia, terénní průzkum, plenární diskuze,



#### **Odhad času potřebného ke studiu:**

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 60 až 75 minut.

---

<sup>13</sup> metoda BoKaM (*čti bukejm*) vznikla na 20. mezinárodním vědeckém workshopu EESAGA '92; Doc. M. Borák, a Dr. J. Kalnický za supervize Prof. T. McCarthyho (UK), dopracovali původní HoBo-metodu autorů J. Habance a M. Boráka (kt. byla realizována v letech 1966-67 v kurzu pro vedoucí pracovníky ve stavebnictví a v letech 1975-80 v kurzu pro pracovníky resortu školství v Praze). Metodu BoKaM (pojmenování od prof. McCarthyho) uplatňovali Borák a Kalnický do r. 2003 v kurzech pro řídicí pracovníky z kultury, stavebnictví, lehkého průmyslu, bankovníctví, energetiky a služeb.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 9.1 Představení metody BoKaM

Existuje mnoho problémů, na které v čase jejich řešení jednoduše vědomosti účastníků nestačí. Běžně uváděné a aplikované andro-edukační metody nepočítali s tím, že by bylo vhodné do jejich průběhu zakomponovat studijní etapu, ve které by si mohli účastníci rozšířit své znalosti k řešené problematice z pramenů, tedy „o přestávce“ si prostudovat příslušnou literaturu.

Např. při brainstormingu, brainwritingu či případové metodě probíhá diskuze spontánně na základě momentálního stavu znalostí účastníků edukačního procesu. A ty nemusí být vždy na takové úrovni, jaká je potřebná pro řešení závažného problému.

Nakonec z praxe poznáme, že někteří účastníci neovládají přesně řešenou problematiku, ale si dobře zapamatují, kde a ve kterém literárním pramenu možno najít obdobnou tematiku, jestli ji budou potřebovat. Vznikla otázka, proč tuto možnost odepřít a neumožnit účastníkům vzdělávání přiměřeně si rozšířit znalosti o problému, aby jej mohli kvalifikovaněji řešit.

Metoda BoKaM zabezpečuje kontinuitu mezi výkladem nové látky, individuálním studiem, účastnickým samo-řízeným workshopem a diskuzí v plénu -všechno zaměřené na tu samou problematiku. Obohacuje dosavadní postupy o samo-studijní etapu a workshop, čímž významně zefektivňuje kvalifikovanost řešení problémů a aktivizuje účastníky - zavazuje je participovat zčásti na informativní části výuky, ale zejména na formativní - aplikační. Jako vedlejší produkt nabízí umocňování věcného, konkrétního a stručného vyjadřování účastníků, jakož i odpovědnosti za své edukační výstupy. Je vhodná hlavně při dalším profesním školení manažerů všech úrovní, ale i jako metoda řešení problémů praxe.

### 9.2 Metodický postup BoKaM

Organizační zabezpečení realizace metody BoKaM je založeno na skupinovém řešení problému. Vyžaduje náročnou metodickou přípravu nejenom samotného lektora, který lekci vede, ale přiměřeným způsobem by měli být připraveni i všichni účastníci

vzdělávacího procesu. Nejlépe tím, že již absolvovali výuku méně náročnými metodami typu případová, či inscenační metoda. Nejlepší výsledky se dosáhli u této metody, když se realizovala s plénem účastníků 10 (s možností rozdělení na 2 skupiny po 5-ti) nebo 15 (s možností rozdělení na 3 skupiny po 5-ti; u vyšších počtů účastníků rostla náročnost zvládnání organizace práce a úměrně klesal její didaktický efekt), přičemž každá skupina si za participace lektora zvolí vedoucího, takže na práci v jedné skupině je základní sestava 1+ 4 účastníků.

V přípravné fázi - obvykle v závěru 1. soustředění informativního kurzu (za uplatnění převážně výkladových či instruktážních nebo demonstračních metod) vedoucí kurzu vybere z tematického bloku (z učiva které bylo účastníkům zprostředkováno v lekcích) takové částkové problémy, které nejsou v explicitní formě řešeny a svojí aplikační podobou mohou napomoci fixaci učiva.

Cílem je přimět účastníky k aktivnímu samostudiu (v době mezi 1. a 2. soustředěním kurzu = obvykle 2-4 týdny) - rozšiřujícím obzor učebního plánu a osnovy z 1. soustředění kurzu, zorientovat se v příbuzné literatuře, najít ji, vyhledat příslušnou pasáž, nastudovat si ji, osvojit si přiměřené znalosti a tvořivě je využít při řešení problémů v další etapě kurzu (nebo i provést v této etapě terénní průzkum zjišťování jistého jevu), dále vzájemně si oponovat své řešení, sjednotit názory ve skupině a zvládnout plenární diskuzi za účasti (a připomínek) členů vedlejší skupiny (skupin). Lektor obvykle vybere pro každou skupinu nejméně 8 až 12 problémů, které nabídne účastníkům - každý si vybere jeden. Jeden problém může být přidělen v jedné skupině jenom jednou. Každý účastník je povinen do 5 dnů zpracovat písemný návrh na řešení předmětného problému (v rozsahu max. 2 NS) - na bázi auto-výběru a samostudia odborných pramenů - a doručit jej lektorovi (přes e-mail).

Lektor označí návrhy kódy (aby nebylo identifikovatelné jméno autora) a přidělí je na oponenturu účastníkům skupiny tak, že každý účastník skupiny je jednak řešitelem jistého problému a zároveň oponentem jiného problému.

Účastníci mají na zpracování oponentského posudku (v rozsahu max. 1 NS) 3 dny, dokdy je mají zároveň zaslat lektorovi mailem.

Pak lektor zašle vedoucím skupin řešení i posudky (již označené plnými jmény autorů) s výzvou aby do 5 dnů k předmětným řešením a oponentským posudkům za účasti všech členů skupiny provedli ve svých skupinách sjednocovací workshop a následně o tom zaslali lektorovi záznam s přijatými výstupy (do 24 hod. od ukončení workshopu). Místo a čas konání workshopů ustanoví vedoucí skupin. Co se týče vedení workshopů, vedoucí

skupin jsou instruováni lektorem, aby sjednocovací diskuze byly vedeny tak, aby nejdříve dostal slovo první řešitel a referoval o svém návrhu, pak dostal slovo oponent (vystoupení jsou limitována - cca 5-7 min na referát a 2-4 minuty na koreferát), pak by měla následovat diskuze za účasti všech členů skupiny, kteří se tak mají možnost vyjádřit nejenom k návrhům, ale i k odborným pramenům. Vyčerpat by se měli všechny návrhy řešení zadaných problémů včetně oponentur a diskuzí. Vedoucí skupiny se snaží vést workshop v časovém limitu cca 15-20 minut na jeden problém tak, aby se sjednotila stanoviska jednotlivých referujících a diskutujících, a nakonec byla přijata formulace závěrečného návrhu na řešení každého částkového problému. Proveďte i zápis celého sjednocovacího workshopu ve skupině, který zašle lektorovi.

Jestli by se chtěl lektor experimentálně zúčastnit průběhu workshopu, zásadně by neměl vstupovat do diskuze, ani jinak zasahovat.

Na 2. soustředění kurzu následuje diskuze v plénu, kterou vede lektor, nebo jim pověřený vyspělý účastník tak, že vedoucí skupin referují a ostatní účastníci vznášejí připomínky, nebo souhlasná stanoviska. Postupně se probírají všechny problémy jeden po druhém, přičemž se lektor (vedoucí diskuze v plénu) usiluje udělat generální závěr ke každému částkovému problému.

Plenární diskuze umožňuje rozsáhlou konfrontaci stanovisek na vyextrahované problémy. Jsou k dispozici stanoviska referentů v podobě návrhů řešení, koreferáty - tedy stanoviska jednotlivých oponentů, stanoviska celé skupiny a nakonec i stanovisko pléna. Účastníci vzdělávacího procesu se cvičí v práci s tištěnou literaturou, s hledáním doplňkových pramenů z web-sites, čímž získávají intelektuální zručnosti při práci s informačními fondy, pohotově a stručně musí formulovat své stanoviska, učí se soustředěnosti a argumentaci na vymezené problémy, které třeba řešit v systémové propojenosti a do značné hloubky, učí se organizovat diskuze, argumentovat za své, vyslechnout a zvažovat akceptování jiných i odlišných návrhů.

Předností metody BoKaM je fakt, že spojuje prezenční výuku s individuálním studiem (nebo průzkumem) a pak dále - s aktivní účastí na sjednocovacím, účastníky samoorganizovaném skupinovém workshopu, a nakonec s plenární diskuzí v prezenční výuce.

Jak bylo již uvedeno, metoda klade vysoké nároky na lektora, ale i na jeho asistenty (vedoucí skupin z řad studentů), zejména na jejich andro-didaktickou přípravu a zručnost. Měli by být schopni okamžitě formulovat problémy, dokázat vytvořit a organizovat



skupiny, organizovat kompatibilně materiály pro diskuzi, hodnotit materiály a formulovat závěry.

Zvláštní připravenost vyžaduje řízení diskuze, kde kromě jiného třeba za každou cenu hlídat i limity, aby byl splněn učební plán, ale aby zbytečně nedocházelo k prodlužování diskuzi s „mlácením prázdné slámy“.

### 9.3 Zásady aplikace BoKaM

- Problémy pro řešení touto metodou jsou vybírány tak, aby byly konkrétní (a z praxe účastníků) a nutily účastníky studovat příslušný studijní materiál (nebo provést určitý průzkum) předmětně souvisejících otázek v praxi;
- V případě, že lektor pověří vedením diskuze v plénu některého z účastníků, měl by být vybrán ze skupiny, která plánované problémy pro plénum neprojednávala ve skupině; pak by se měl vystřídat s dalším účastníkem;
- Na diskuzi v plénu by měla postačit doba max. 10-20 minut na jeden problém, tedy za 45 minutovou hodinu by se optimálně mohli zvládnout při věcné argumentaci i 3-4 problémy.

### 9.4 Příklad – úkol pro řešení metodu BoKaM

#### Úkol pro řešení metodu BoKaM<sup>14</sup>

Zadání problému „*Legalizace marihuany*“ na řešení – ve 4 dílčích otázkách:

- 1) *Jaký příznivý vliv může mít marihuana na zdraví (které nemoci, přístup v lékárnách, čím by pomohlo její legalizování např. pro oblast zdravotnictví)?*
- 2) *Jaké nevýhody přináší užívání marihuany (psychická závislost, ne však fyzická, nelegální, kriminalita, a jiné)?*

<sup>14</sup> Pod vedením vyučujícího navrhli a v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika participačních metod v LS 2010/2011 i realizovali Holušová Lenka a Roháčková Adéla - studentky 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě;

3) *Jaké zákony se týkají legalizace marihuany v ČR? Jak by se měly změnit v případě legalizace marihuany?*

4) *Jak by se změnila současná situace při legalizaci marihuany v celkovém pojetí otázky konopí? Jaké důsledky by měla legalizace marihuany pro ČR (např. v USA se hovoří, že by pomohla státnímu rozpočtu)? Jaký by to mělo společenský dopad (např. snížení drogové kriminality)?*

### 9.4.1 Doplnující otázky pro diskuzi v plénu

- *Proč myslíte, že legalizace marihuany je stále neřešeným problémem?*
- *Jak by přispěla legalizace konopí ke zlepšení životního prostředí?*
- *Jak by legalizace konopí přispěla ke zlepšení celkové ekonomické situace (všechny oblasti)?*
- *Myslíte si, že je správné povolit zdravotnickým zařízením přechovávání marihuany a vážně a chronicky nemocní lidé za to mají být trestáni?*
- *Co myslíte, že by bylo při legalizaci marihuany výhodnější, konopné přípravky v lékárnách vydávat pouze na recepty nebo ponechat volně prodejné? (nutná registrace Státním ústavem pro kontrolu léčiv, možné po legalizaci)*
- *Proč myslíte, že je marihuana považována za tak nebezpečnou drogu?*
- *Jak může užívání marihuany poznamenat člověka na zbytek života?*
- *Které konkrétní záležitosti týkající se trestní zodpovědnosti při přechovávání OPL jsou dobře a které špatně ošetřeny v aktuálním znění zákona?*
- *Jak myslíte, že by se při případné legalizaci marihuany měly změnit např. paragrafy trestního zákoníku nebo existující opatření?*

### 9.4.2 Stručný výstup z řešení

(po stanoviskách ze skupin a pléna):

- *Účastníci by byli pro legalizaci marihuany nebo pro její dekriminální. Pomohlo by to k zlepšení situace, ale na druhou stranu by se mohl prohloubit obchod na černém trhu.*
- *Z hlediska legalizace marihuany a zdravotnictví by nechali marihuanu dostupnou pouze na lékařský předpis.*

- Celkově se legalizace marihuany v současné době příliš neprojednává z důvodů nepříznivého složení Parlamentu. Také současná společnost není příliš informována o možných příznivých vlivech této rostliny, spíše vidí jen negativní stránku této problematiky.

Zdroje, které studenti použil (uvedeni v poznámce pod čarou č. 14) v samostudiu k problému legalizace marihuany:

- CIMICKÝ, J. *Sám proti stresu. Jak se ubránit stresu a udržet duševní rovnováhu. Soubor rad, jak přežít v dnešní době.* 2. doplněné vyd. Praha: Layout Cadis, 2007. ISBN 978-80-87134-08-5.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H. *Psychopatologie a psychiatrie.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-154-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* 4. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [www.legalizace.cz](http://www.legalizace.cz)
- Trestní zákoník, § 283, § 284



## Shrnutí kapitoly

Student po prostudování textu 9. kapitoly zná, umí vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody BoKaM (*čti bukejm*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků; taktéž je schopen vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v praxi;



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované deváté lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi výhody metody (spojení individuálního studia s aktivní

diskuzí; skupinová diskuze umožňuje konfrontaci stanovisek na vybrané problémy; k dispozici stanovisko jednotlivých členů skupiny (referentů X oponentů), stanovisko skupiny, stanovisko pléna; učení účastníků práce s literaturou – zisk intelektuálních zručností při práci s informačním fondem; účastníci – pohotovost, stručnost při formulování stanovisek; vybrané problémy se řeší do větší hloubky)

a

nevýhody metody (lektor a kvalifikovaná příprava – musí umět dobře formulovat problémy, dokázat organizovat skupinu, organizovat a seskupit příslušné materiály k diskuzi, být schopen hodnotit materiály, formulovat závěry...)



### Otázky k zamyšlení:

1. Myslíte si, že metoda je hodně náročná na přípravu, realizaci a vyhodnocení? - zdůvodněte proč.
2. Jaké číslo byste přiřadili na škále 1 až 10 pro vyjádření náročnosti metody ?



### Korespondenční úkoly:

1. Vyhledejte charakteristiku HoBo metody a srovnejte ji s metodou BoKaM.  
Přitom:  
napište aspoň tři klíčové kvalitativní rozdíly, které jste našli;
2. Určete která z uvedených dvou metod je dle vás z didaktického hlediska progresivnější a konkrétně v čem;

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*



## 10 METODA BALÍK DODANÉ POŠTY



Desátá kapitola obznamuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace metody balík dodané pošty - BDP (*basket method*) v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace metody balík dodané pošty - BDP (*basket method*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v praxi – individuálně (i jako test), ve skupinách a v plénu (např. u demonstrací);
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

balík dodané pošty, metoda BDP, basket method,



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 80 až 100 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 10.1 Představení metody balík dodané pošty - BDP

Problémové metody, kterých rozšíření nejen v přípravě manažerů, ale stále více i ve vzdělávacím procesu adolescentů i dětí roste, zvyšují efektivitu výuky tím, že aktivizují účastníky v činnostech, se kterými se setkávají, nebo budou setkávat v životě. Jednou z nich je prozatím ne moc rozšířená metoda balíku dodané pošty (BDP) – *The Basket Method*. Možná i proto, že je poměrně náročná nejen na přípravu lektora, ale i na čas potřebný k její realizaci.

Princip této metody, která je jakousi náročnější variantou metody případové (nakumulování několika případů), spočívá v tom, že aktéři jsou postaveni do simulované situace, ve které mají řešit jisté množství problémů z okruhu vybrané řídicí pracovní pozice. V zadání se obvykle vychází z toho, že původní vedoucí musel z nějakých důvodů náhle odejít a nestihl vyřídit poštu.

Tenhle postup dokáže důkladně prověřit organizační i rozhodovací schopnosti účastníka i jeho předpoklady - flexibilitu v adaptování se na nové podmínky. Každý účastník pracuje totiž individuálně.

Balík obsahuje kromě východiskové instrukční informace hlavně typické poštovní materiály: *dopisy, oznámení, zprávy, předvolání, pozvánky i žádosti, objednávky, stornování, upozornění, příkazy nadřízených, faktury* apod., které jsou očíslované, nebo jinak identifikovatelně označené (což je důležité zejména při vyhodnocování – posouzení řešení z hlediska správného postupu).

Vstupní informace a instrukce by měly řešiteli balíku vsugerovat pocit reálnosti simulovaného zadání a připravenosti je řešit.

Balík obvykle obsahuje *10 až 30 úkolů* různé náročnosti, některé spolu mohou souviset.

Proces řešení balíku může lektor ovlivnit telefonátem s novými informacemi, upřesněním k některým úkolům, které obvykle záměrně ještě stěžuje, například zkrácením časového limitu na řešení.

Jednotlivé úkoly balíku mohou odpovídat formálně reálné poště (jména autorů simulovaných písemností, dopisy psané rukou i s pravopisnými chybami, nebo psané na stroji, či PC, na hlavičkových papírech reálných firem; na dopisech mohou být poznámky

osob, jejichž rukama dopisy služebním postupem procházely apod.) a každý z nich musí mít možnost řešení, i když toto nemusí být konečné.

Sestavení balíku si vyžaduje náročnou týmovou práci, na které se podílejí specialisté nejen z oblasti androdidaktiky, ale i z příslušné vědní či profesní oblasti, ze které balík tematicky čerpá.

Když jsme se již zmínili o náročnosti přípravy balíku, i jeho samotné přehrávce, je třeba konstatovat, že tatáž náročnost platí i o jeho *vyhodnocení* v plénu, po kterém ještě následuje *závěrečná diskuse*.

Limit (k jeho sledování je vhodné umístit vedle účastníků velké hodiny) na realizování řešení balíku závisí na počtu a náročnosti jednotlivých úkolů (dopisů), ale i na vědomostní bázi, způsobilosti, zkušenosti a připravenosti účastníků.

Pro jednoduchý balík cca s 15-20 úlohami bude přibližně následný časový rozvrh:

1	studium východiskové situace, posouzení informací, zvážení instrukcí, otázky na lektora pro vysvětlení nejasností	10' '
2	řešení jednotlivých úkolů, zaznamenávání postupnosti kroků do diáře	60'
3	vyhodnocení řešení	60'
4	závěrečná diskuse	60'
\$	celkem cca:	190'

Při řešení sedí účastníci tak, aby se vzájemně nevyrušovali a nemohli se ovlivňovat, a aby měl každý dostatek místa pro rozložení všech písemností. U skupin nad 10-15 účastníků je vhodné, aby vedle hlavního lektora pomáhal organizovat výuku i lektor sekundant, přičemž je možné i závěrečnou diskusi v plénu provést ve dvou skupinách.

U větších a náročnějších balíků může čas potřebný na jejich realizaci narůst až na 6 a více hodin. Do každé realizace bychom měli započítat i vyhodnocování a závěrečnou diskusi a plánovat je na dva po sobě následující dny. Je vhodné, když přehrávka balíku proběhne odpoledne, vyhodnocení (celá skupina účastníků, individuální výsledky probere s konkrétními účastníky) udělá lektor večer po zaměstnání, aby se mohla závěrečná diskuse konat dopoledne příštího dne.



## 10.2 Možné zadání problému pro řešení metodou BDP

### Zadání problému pro řešení metodou BDP<sup>15</sup>

*„Jste zástupce ředitele v Domově pro seniory Limačov, a vzhledem k tomu, že vaše nadřízená, ředitelka domova onemocněla, je na vás vybavit poštu. K dispozici budete mít jednotlivé listy označeny různými znaky a čísly (tak aby nebylo možno „vystopovat“ jejich souvislosti či následnost, kterou právě budete, jakož i čas řešení zaznamenávat do připraveného archu řešení.“*

### LIST B120/B

Adresát:

Mgr. Lenka Olivová  
ředitelka DS Limačov  
Domov pro seniory Limačov, p.o.  
Nádražní 944  
55555 01 Limačov

Odesílatel:

Fakulta presociálních studií  
První soukromá univerzita v Holákově  
Jaroslava Nemšice-Kršky 3  
333 33 Holákov, Zelené Hory

8.4.2014 v Holákově

Věc : **Pozvánka**

Vážený pane řediteli,

Ostravská Univerzita v Ostravě Vás i Vaše odborné pracovníky zve na konferenci s názvem  
**“společnou cestou - necestou“**

Termín konání: **32.4.2014**

---

<sup>15</sup> Pod vedením vyučujícího navrhli a v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika participačních metod v LS 2013/2014 i se spolužáky realizovali Ryšavá Kamila a Poláčková Sabina - studentky 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě;

Doba konání: **v 8:30 hodin**

Místo konání : **V aule 1. soukromé univerzity v Holákově budova B**

Konference je Věnovaná aktuální praxi a otázkám zdravotně sociální spolupráce v pomoci seniorům.

Cílem konference je seznámit účastníky a aktuální praxi v procesu pomoci seniorům se zdravotním a sociálním znevýhodněním a zahájení diskuse na téma potřeby mezioborové spolupráce.

V příloze je uveden program konference.

Prosím o písemné potvrzení účasti nejpozději do 15.4.2014. z důvodu omezené kapacity sálu.

Děkujeme za spolupráci a těšíme se na setkání.

S pozdravem

Mgr. Lenka Tvrdíková Ph.D. v.r.  
garant konference

#### **příloha k LISTU B120/B**

<b>Program:</b>	
<b>25. dubna 2014</b>	
08:30	- registrace účastníků
09:30	- Úvodní slovo Prof. Evžen Polesný, DSc., Děkan Fakulty sociálních studií
10:00	1.soukromé Univ. v Holákově; Mgr. Zuzana Krejčovičová, Ph.D., ředitelka Východní Diakonie; Mgr. Jaroslava Prusná, vedoucí odboru sociálních věcí, školství, sportu a volnočasových aktivit, Magistrát města Holákov
10:00	- Problematika stárnutí populace a měnící se potřeby seniorů v Německu
11:00	a v Evropě. Dr.h.c. Jurgen Huppe
11:00	- Sociální práce a koordinace dlouhodobé péče o seniory se změnou zdravotní
11:30	kondice.PhDr. Eva Lipšičná, Fakulta sociálních studií 1. soukr. Univ. v Holákově
11:30	- Duchovní péče v sociálních službách. Mgr. et Mgr. Eduard Orfeus, farář ČCE v Praze-Potůčkách

12:00 - Oběd
13:00
13:00 - Komunitní plánování sociálních služeb na území města Čimpochládky- Mgr. Josef Poklec, Ph.D. odbor sociálních věcí, školství, sportu a volnočasových aktivit, Magistrát města Dolníhorní
13:30 - Vývoj legislativního ukotvení zdravotně sociální problematiky v pomoci seniorům. Mgr. Květa Podpůrná - Skalská, odbor sociálních věcí, Krajský úřad, Severomoravský kraj
14:00 - Sociální pracovník na oddělení akutní lůžkové péče. MUDr. Jiří Pantoflíček, Mgr. Oldřich Nový, Třetí fakultní nemocnice Hustopilky u Brna
14:30 - Hospitalizace seniora v nemocnici - faktor ztráty soběstačnosti a strategie přizpůsobení. Mgr. Tina Turner-Svatavá, studentka doktorského studia oboru sociální práce, Fakulta presociálních studií Univerzita Honkong
15:00 - přestávka, dotazy do panelové diskuse
15:30
15:30 - panelová diskuse: Krajský úřad (Doc.PhDr. Ita pivoňková), Město Ďábluv Šleh u Ostravy (Mgr. Olda Polda), zdravotní sektor (MUDr. Tomáš Kadlub, PhD.), sociální sektor (Doc. Edita Tmavá, Dis.), ošetrovatelský sektor (Mgr. Marie Motyčková, CSc.), zástupce rodin a seniorů (JUDr. Dis. Emil Záruba)
16:30 - ukončení 1. dne, představení programu na další den
17:00
19:00 Společnou cestou – necestou - koncert v luteránském chrámu v Holákové

## LIST AX71/300

email

[dgmfmpraha@dgmfmpraha.cz](mailto:dgmfmpraha@dgmfmpraha.cz), Antidekubitní matrace

Dobrý den Vážená paní ředitelko,

S ohledem na Vaše požadavky k produktu - antidekubitní matrace Vám momentálně můžeme nabídnout Antidekubitní matrace Casare s V.I.P. odběratelskou slevou.

Aktální nabídka antidekubitních matrací :

### Casacare

#### MATRACE ANTIDEKUBITNÍ PĚNOVÁ

☒ prořezávaná PU pěna

☒ omyvatelný a paroprodyšný potah

☒ výška: 10 cm

☒ při nízkém riziku vzniku dekubitů

**CENA: 2830,- Kč V.I.P. cena při nákupu 5 nad kusů 2130,-za kus**

Nebo

### Casacare 1

#### MATRACE ANTIDEKUBITNÍ PĚNOVÁ

☒ shodné s typem **Casacarepemare**

+ výška 12 cm

**CENA: 3500,- Kč V.I.P. cena při nákupu nad 10 kusů 2500.**

***Podrobný popis najdete na [http://www.dgmfmpraha.cz/kataloggg/antidekubitni\\_matrace/](http://www.dgmfmpraha.cz/kataloggg/antidekubitni_matrace/)***

**Naše Nabídka platí pouze do 11.4.2014 .**

**S pozdravem**

**DMGFA PÍSKOVO VOKO s.r.o.**

U Dálnice 22207  
55513 Krásný CHlup  
tel.: 999999999

fax: 33333333333335  
e-mail: [dgmfmpraha@dgmfmpraha.cz](mailto:dgmfmpraha@dgmfmpraha.cz)  
internet: [www.dgmfmpraha.cz](http://www.dgmfmpraha.cz)

## LIST C3/2A

Domov pro seniory Limačov, p.o.  
Mgr. Lenka Olivová  
ředitelka DS Limačov  
Nádražní 94  
751 01 Limačov

V Přerově dne 8.3.2014

### Věc: **Žádost o přijetí do pracovního poměru**

Vážená paní ředitelko,  
dovoluji se na Vás obrátit na základě inzerátu publikovaného na internetových stránkách Úřadu práce města Přerov a přihlašuji se do výběrového řízení, které bylo vypsáno na pozici Sociální pracovník/ce

Domnívám se, že pro tuto pozici splňuji podmínku kvalifikace i délku praxe. Bližší údaje jsou uvedeny v přiloženém životopise. Do pracovního poměru mohu nastoupit ihned, případně dle dohody. Jsem připravena dostavit se k osobnímu pohovoru a zodpovědět všechny Vaše dotazy. Vaši odpověď o čekávám do 15 dnů na níže uvedené adrese, případně e-mailem na adrese: [Helena.kostalova@seznam.cz](mailto:Helena.kostalova@seznam.cz)

Děkuji s pozdravem

Bc. Helena Kostálová v.r.  
Nádražní 183  
78902 Přerov

## příloha k C3/2A

### OSOBNÍ INFORMACE

Jméno a příjmení: Bc. Helena Košťálová

Datum narození: 17.1.1979

Adresa : Nádražní 83, Přerov

Telefon: 774 023 298

E-mail: [Helena.Kostalova@seznam.cz](mailto:Helena.Kostalova@seznam.cz)

Národnost : česká

### PRACOVNÍ ZKUŠENOSTI

2005-2014- Domov seniorů Pohoda Chválkovice , příspěvková organizace

pozice : Sociální pracovník

Náplň práce : zabezpečování základních sociálních agend včetně zajišťování standardní dokumentace v PC, řešení sociálně-právních problémů uživatelů, zajišťuje společenský a kulturní život DS včetně propagace, evidence a účetnictví,

1999 – 2005 - Rytmus, o.s. Osobní asistence ve školách, Bruselská 16, Praha 2

Pozice: Osobní asistent

pracovní náplň : Všestranná podpora rodin s dětmi s postižením nebo mladých lidí s postižením, zejména pak podpora jejich začlenění do běžného prostředí.

#### VZDĚLÁNÍ

2002-2005 Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Obor: Sociální patologie a prevence, získaný titul Bc.

1993 - 1998 Střední škola sociálních péče a služeb Zábřeh, Obor: Sociální činnost- sociálně výchovná činnost, studium zakončeno maturitní zkouškou.

#### KURZY

2004- Český Červený kříž -Zdravotník zotavovacích akcí (150 hodin)

#### OSOBNÍ SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI :

Cizí jazyk

- anglický- pokročilý,

německý- pokročilý,

Práce na Pc znalost Microsoft Excel , Microsoft, Powerpoint, Microsoft Word

## LIST LP 176/DD5

### email

*Helena.kostalova@seznam.cz,*

Re: Pozvánka k osobnímu pohovoru

Dobrý den,

děkuji za projevený zájem.

Osobního pohovoru dne 24.4. v 9:00 hod. se bohužel nemůžu zúčastnit z důvodu návštěvy lékaře.

Navrhuji náhradní termín a to 25.4. v dopoledních i odpoledních hodinách.

Omlouvám se za vzniklé komplikace a děkuji za pochopení.

S pozdravem

Bc. Helena Košťálová, v.r.

## LIST FANH5

e-mail

[cibulova@canisterapie.org](mailto:cibulova@canisterapie.org)

Vážená paní ředitelko,  
nabízím Vám možnost 1,5 hodinové canisterapie pro obyvatele domova. Hodina by probíhala ve venkovních prostorách Vašeho domova pro seniory. Během této doby by obyvatelé měli možnost strávit chvíle s našimi psy, s možností polohování, aportování atd. (viz příloha)  
Cena této služby činí 1 500 Kč  
Zda-li budete mít o tuto službu zájem, dejte vědět nejpozději do 11.4.2014.  
Děkuji s pozdravem

Mgr. Ludmila Cibulová, MBA, v.r.  
Koordinátorka

## příloha k FANH5

Obecné podmínky

**čas:** max. 1,5 hodiny

**počet klientů:** max. 20 klientů na 2 canist. týmy (canist. tým = dobrovolník + pes)

1. Prevence a výchova k zodpovědnému vztahu ke psům



**Obsah (průběh):**

Náplň tohoto modulu je zaměřen na zmapování znalostí a zkušeností (negativní, pozitivní) dětí se psy. Doplnění zásad zodpovědného přístupu ke zvířeti, preventivních pravidel chování v rizikových situacích i při běžných denních aktivitách. Názorná demonstrace různých situací, preventivních opatření, bezpečného chování a protektivní (ochranné) polohy dítěte při útoku psa. Program je určen dětem navštěvujícím MŠ, ZŠ ( viz. spolupráce s centrem Zoorehabilitací na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity).

**Pomůcky:**

Psí hračky, míčky, pamlsky, piškoty, misky, vodítka, hřebeny, píšťalky, řehtačky (jiné předměty vydávající nepříjemný zvuk),

hůlka ...

**Podmínky:** Nutná přítomnost personálu daného zařízení. Dostatečně velký prostor pro tuto aktivitu (venkovní, v případě špatného počasí i vnitřní prostory).

2. Interaktivní forma – zážitkový program založený na kontaktu klienta a psa



**Obsah (průběh):**

Přivítání, seznámení se s pejsky, ukázka poslušnosti a spec. triků, česání, slalomy, aportování, schovávání piškotů, piškotovaná, tunely, soutěže, poznávání jednotlivých částí těla psa, poznávání psů poslepu, Kimova hra...

**Pomůcky:**

Piškoty, šátky, hřebeny, aporthy, psí časopisy,

psí hračky.

**Podmínky:**

Nutná přítomnost personálu daného zařízení. Dostatečně velký prostor pro tuto aktivitu (venkovní, v případě špatného počasí i vnitřní prostory).

**V případě zájmu se obraťte na koordinátorku Bc. Ludmilu Cibulovou**

[cibulova@canisterapie.org](mailto:cibulova@canisterapie.org)

**M:78964327**



**LIST C320/1**

Adresát:

Domov pro seniory Limačov, p.o.  
Mgr. Lenka Olivová  
ředitelka DS Limačov  
Nádražní 94  
777777 Limačov

Odesílatel:

František Kratochvíl  
Renčova 19  
663 03 Tišňov

Tišňov 8.4.2014

**Věc: Stížnost na paní Jordovou**

Vážená paní ředitelko,

na základě výpovědi a po domluvě s mojí matkou Boženou

Kratochvílovou, podáváme stížnost

na zaměstnankyni Vašeho domova pro seniory Janu Jordovou.

Podle výpovědi mojí matky, paní Kratochvílové se zmiňovaná vaše zaměstnankyně chová vulgárně, již několikrát byla upozorňována i dalšími obyvateli domova na neslušné chování.

Ovšem z její strany i po několika osobních rozhovorech neproběhla jakákoliv změna.

Žádám Vás o osobní schůzku, z důvodu projednání nastalé situace.

Navrhuji termín 17.4.2014 ve 13.00 hodin.

Kontakt na mob.telefon : 7799998774258

Děkuji za pochopení

s pozdravem

franta kratochvil v.r.

## LIST YBER

Titl.

Domov pro seniory Limačov, p.o.  
ServPro s.r.o.  
Mgr. Lenka Olivová  
Ředitelka DS Limačov  
Nádražní 194  
777777 Limačov

Odd:

Gustav Hamáček  
Havlíčková 458  
764 58 Praha 10

8.4.2014 Praha

Věc: **Pozvánka na důležité školení**

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Gustav Hamáček a zastupuji firmu ServPro s.r.o. na pozici externí školitel. Firma ServPro s.r.o. poskytuje školení v širokém rozsahu služeb. Nabízíme kurzy s velice kvalifikovanými školiteli a to nejen v naší centrále v Praze 10, ale jsme schopni školen provádět externě právě ve Vaší organizaci.

Jako ředitelku, domova pro seniory, si Vás dovoluujeme pozvat na školení nové sbírky zákonů na základě vypršených platných změn, které proběhne ve dne 17.4.2014 v 13.30 hodin na naší centrále v Praze 10, ulice Bernardova 23 .

Prosím o písemné potvrzení nejpozději do 11.4.2014 z důvodu omezení míst.

Pro rychlou komunikaci Vás žádáme aby jste účast potvrdily emailem na : [Servpro@seznam.cz](mailto:Servpro@seznam.cz)

Děkujeme za spolupráci a těšíme se na brzké setkání.

S pozdravem

Gustav Hamánek v.r.  
externí školitel

## LIST EDA/124

Doporučeně

Domov pro seniory Limačov, p.o.  
Mgr. Lenka Olivová  
ředitelka DS Limačov  
Nádražní 194  
7777701 Limačov

NAŠE ZN.: 704/2014  
VYŘIZUJE:  
TEL.: 4999999991  
FAX: 77777802

DATUM: 3.4.2014

### VĚC: 2. upomínka splátky za nábytek

Vážená paní ředitelko,

již podruhé Vás upomínáme o úhradu první splátky za objednaný nábytek (**faktura č. 366/04**) ve **výši Kč 50 000,-, která byla splatná do 31.3.2014.**

Žádáme Vás tedy o urychlenou úhradu dlužné částky na účet č. 122899-018/0800 u České spořitelny, a to nejpozději do 15.4.2014. Pokud svůj závazek nesplníte ani do této lhůty, podniknu další kroky pro vyřešení.

S pozdravem

Ivan Mudra v.r.  
ředitel

## LIST ABELKU3C

e-mail

[Felinoterapie@seznam.cz](mailto:Felinoterapie@seznam.cz)

Dobrý den paní ředitelko,

nabízíme Vaším klientům velice oblíbenou Felinoterapii neboli terapii kočkou. Terapie trvá cca 60 minut , cena Felinoterapie je 900 Kč.

Felinoterapii vedou kvalifikovaní pracovníci Mgr. Kamil Rarach a Eva Fujková s jejich kočičími zkušenými terapeuty Felixem a Čimonem, kteří Vás navštíví po smluveném termíně přímo ve Vašem Domově pro Seniors.

Více informací o felinoterapii Vám zasíláme přílohou.

Pokud budete mít o terapii zájem prosím kontaktujte nás emailem do 10.4. 2014.

Těšíme se na případnou spolupráci

S pozdravem

Dis. Vendula Rýznerová, v.r.

vedoucí felinoterapie

## Příloha k ABELKU3C

**Felinoterapie - Terapie kočkou**

Tento druh terapie pomáhá osobám s mentálním i kombinovaným postižením, starším osamělým lidem, mnohdy se sníženou hybností, a rovněž lidem s diagnózou Alzheimerovy choroby.

Přítomnost kočky ulehčuje komunikaci, uvolňuje bariéry a vyvolává vzpomínky. Návštěva terapeuta s kočkou se stává pevným bodem v neurčitém plynutí času v ústavu, dává podněty k rozhovoru. Všechny zmiňované skupiny lidí trpí nedostatkem osobního kontaktu.

## **PRAVIDLA FELINOTERAPIE**

Snažíme se, aby felinoterapie v našem podání byla co nejkvalitnější, stanovili jsme si tedy pravidla, která je potřeba dodržovat. Bereme v úvahu jak spokojenost klienta, tak vhodnost zvířete - jeho psychickou pohodu a limity. Částečně čerpáme ze zahraničních článků, některá pravidla vycházejí z konkrétních zkušeností při práci s osobami s různými typy postižení.

### **PRAVIDLA FELINOTERAPIE**

1. Kočičí terapeut musí být očkovaný a viditelně zdravý. Malý hendikep nevadí, naopak pomáhá ještě lépe budovat pouto mezi zvířetem a klientem.
2. Kočičí terapeut musí mít ze své práce radost a mít pozitivní vztah k lidem. Po domluvě volíme i nejhodnější část dne a přicházíme pravidelně.
3. Kočičí terapeut cestuje v přepravním boxu, po vyndání nechodí volně, vždy má kšírky/obojek a vodítko, na které je zvyklý.
4. S sebou nosíme očkovací průkaz, jehož kopii by mělo dostat zařízení, ve kterém terapii provozujeme.
5. Předem se domluvíme s ošetřujícím personálem/asistentem, kteří klienti si návštěvu kočičího terapeuta přejí, ne každý má ke zvířatům kladný vztah. Nikdy nepokládáme zvíře přímo na lůžko. Vždy si s sebou nosíme čistou deku, kterou pod zvíře podložíme.
6. Když pokládáme zvíře na klienta mimo lůžko, zeptáme se, jestli máme použít deku jako podložku.
7. Komunikace s klienty by měla být vždy přátelská a zdvořilá - dospělým klientům bez ohledu na formu postižení bez předchozí dohody netykáme, ani když oni tykají nám
8. Snažíme se mít doprovod ošetřujícího personálu/asistenta.
9. Během terapie stále sledujeme náladu a chování kočičího terapeuta. Pokud si všimneme, že je ve stresu, vyčerpaný nebo ho práce nějakým způsobem přetěžuje, uděláme přestávku. Celkově by jedna návštěva neměla být delší než 60 minut!
10. Při pořizování fotografií a videozáznamů z terapií žádáme o svolení všechny osoby, které jsou na snímku.



### **10.3 Záznamový arch pro řešení BDP**



akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků. Je způsobilý taktéž vysvětlit na konkrétním příkladu i možnosti tvorby a aplikace uvedené metody v praxi – individuálně (i jako test), ve skupinách a v plénu (např. u demonstrací).



## Závěr

Udělejte shrnutí desáté kapitoly a v jeho závěru svému imaginárnímu spolužákovi vysvětlete androdidaktickou podstatu (cíl, poslání, metodický postup, možnosti a principy efektivního uplatnění v praxi) BDP, jakož i charakteristiku jeho předností a slabých stránek.



## Otázky k zamyšlení:

- i) Věděl byste říct proč se BDP nedá zpravidla vícekrát použít (jak je to u jiných metod)?
- ii) Myslíte, že BDP se dá využít i jako test? U koho a za jakých podmínek?



## Korespondenční úkol:

1. Navrhněte 6 listů pro BDP z problematiky dle vašeho výběru a připojte k tomu jejich posouzení (do ½ strany rozsahu) od vámi vybraného spolužáka, kde budou zhodnoceny i jejich pozitiva a negativa.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce desátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 11 INSCENAČNÍ METODA



Jedenáctá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace inscenační metody (*role playing*) v edukačním procesu.



## CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace inscenační metody (*role playing*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
- vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti její tvorby a aplikace v edukační praxi;
- reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



inscenační metoda, scénář inscenace, hra rolí, spoluaktér/ři, supra-segmentální prvky jazyka, para-lingvistické prvky dialogu



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 60 až 75 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 11.1 Představení inscenační metody

Zatímco případové metody, ale i další diskusní metody napomáhají svými didaktickými postupy osvojovat si či zdokonalovat především schopnost analyzovat problémové situace a hledat jejich řešení v rovině *verbální*, podstatou inscenační metody

je *nácvik jednání* prostřednictvím předvedení řešení situace „odehráním“ návrhů určitých způsobů lidského jednání, kterým odpovídá zadání inscenace – *scénáře*.

Podstatným rysem inscenační metody je tedy to, že aktivizuje účastníky jako herce, že je staví do zadané východiskové situace, které se mají zmocnit podle instrukcí a regulí scénáře za uplatnění vlastních vědomostí, schopností a zkušeností, jakož i momentální intuice, fantazie a citového naladění. Tímto umožňuje inscenační metoda vnikat pod povrch vnějších mezilidských vztahů, zvládnout jisté žádoucí modely jednání v zátěžových nebo až stresových situacích, ale samozřejmě i situacích standardních.

Z androdidaktického hlediska tu dochází k procesu *převýchovy*, který se realizuje ve třech fázích:

- uvědomění si nesprávních návyků a nežádoucích prvků chování, jednání,
- získání poznatků o společensky žádoucím modelu jednání/chování se v typických, či atypických situacích a současně zbavování se nežádoucích návyků,
- vytváření společensky vhodných a přijatelných návyků chování – prostřednictvím přehrávky inscenace a jejího rozboru a upevnováním těchto návyků ve vlastní práci, či občanském životě jedince.

Ústředním tématem každého zadání inscenační metody – scénáře, je problémová východisková situace, jejíž řešení umožní analýzu chování/jednání účastníků – herců v určitých „pronajatých“ rolích. I když jsou tady nejdůležitějšími nositeli informací slova, prostor dostávají ve zvýšené míře i supra-segmentální prvky jazyka, jako jsou intonace, důraz, tempo řeči, jakož i para-lingvistické prvky dialogu – gestikulace, mimika apod.

Ve většině typů inscenací (např. usměrněné, neusměrněné, mnohonásobné atd.) dostává účastník možnost improvizace v závislosti na přehrávkách svých „spoluhráčů“ a tak je umožněno vnášet do replik i prvky povahy a temperamentu jedinců.

Z didaktického hlediska je důležitou etapou inscenační metody její závěrečná analýza, ve které se posuzuje vystupování účastníků jako herců, jejich postoj k problémům, dodržení instrukcí ze scénáře, přínos vlastní invence, tvořivé myšlení a osobní takt v řešení zadání. Dochází k pochopení potřeb, pocitů, postojů a chování ostatních lidí, získávání schopností uznávat jejich právo na odlišný názor, přičemž se opírá o zjištění, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co sám prožil.

Didaktický cíl je tedy formativního charakteru a metoda se aplikuje podobně jako případové metody v metodickém obratu, nejčastěji po metodě výkladu, či přednášky.

V metodickém postupu by se měl lektor řídit ověřenými *zásadami*:

- zadávat scénář (nejlépe v písemné formě, resp. z videokazety, jako část inscenace, kterou bude třeba dokončit – pochopitelně - v jiném hereckém obsazení...) v plénu, aby byli aktivní všichni účastníci od začátku až do konce,
  - až pak přidělit role ze scénáře jednotlivým účastníkům,
  - role přidělovat zpravidla na bázi dobrovolnosti,
  - pro ostatní účastníky, kterým nebyla přidělena role, mít připravené předznačené hodnotící listy, aby v pozici pozorovatele zaznamenávali pozitiva, či negativa aktérů,
  - inscenaci sehrát nejméně ve dvou obsazeních (2x),
  - podle možnosti použít videokameru a z průběhu inscenace udělat záznam, čím se umožní všem hodnotícím kdykoliv si přiblížit srovnání ztvárnění rolí např. mezi dvěma dvojicemi, ale má to hlavně výhodu „nastavení“ zrcadla aktérům rolí (sami se nevidí),
  - jako prvním dát slovo při závěrečném hodnocení aktérům jednotlivých rolí (v průběhu přehrávky inscenace s první skupinou aktérů, jsou další aktéři, kteří se chystají ztvárňovat své role mimo, tedy v jiné místnosti, aby se předešlo napodobování),
  - didakticky zužitkovat i „nezdařené“ přehrávky, resp. i ty, na které není v plénu jednotný názor a využít je v pozitivním smyslu při „odkrývání nedokonalých mechanismů lidské duše“.

Taktní a metodicky mistrovské zhodnocení inscenace lektorem, a to platí při uplatnění všech metod tzv. problémové výuky dospělých, vytváří v plénu příznivé předpoklady pro práci s dalšími, zejména náročnějšími netradičními metodami, jakými jsou didaktické, ekonomické či řídicí hry a které jsou právě pro vysokou náročnost i v přípravě v praxi méně frekventované.

## **11.2 Příklad zadání problému pro řešení inscenační metodou**

### **11.2.a) ZADÁNÍ - scénář inscenace "Starý/á přítel/lkyně"**

Zadání pro roli

**Dis. Kolečka/kovou - vedoucí/ho chráněné dílny s uměleckou produkcí**

Před třemi měsíci odešel do důchodu váš zástupce a na jeho místo po konkurzu nastoupil 26-letý RNDr. Moudrý/Moudrá. Vlastně vám byl/a nanucen/a ze strany vaší/šeho nadřízeného, ředitele/lky, Mgr. Motyčky/ové.

Motyčka/ová je vaším spolužákem z fakulty a váš personalista vám naznačil, že Moudrý/Moudrá je nemanželským synem/dcerou jeho/jejího staršího zesnulého bratra. Tak jste souhlasili.

Už před nástupem Moudrého/Moudré jste měl obavy, když jste se dověděl, že je vzděláním kartograf a ne ekonom/ka se specializací na finance a obchod, jak byl váš dřívější zástupce. Motyčka/ová však argumentoval/a, že má k obchodu, sociálním otázkám správný vztah a že dneska se už nemůže bazírovat na formalitách před nástupem na top – byznys pozici, že dobrý manažér se vyzná ve všem a že oceníte mít jako svého zástupce člověka mladého a s uměleckým přístupem k práci i životu, protože život i byznys si žádá dnes obrovskou fantazii. Je třeba se podívat na Japonce - celý svět jim projevuje obdiv.

Pár dnů po nástupu Moudrého/Moudré se vám potvrdila zlá předtucha. Do práce chodí skutečně jako umělec ve svobodném povolání, odskakuje si bez vašeho vědomí a nehorázně klame. Rozhodli jste se dnes ráno si s ním vážně promluvit a později informovat o všem Motyčku/ovou.

Z neznámých příčin ale Moudrý/á nebyl/a na pracovišti ani v 09.30 hod. a tak jste mu/jí nechali odkaz, když se dostaví, ať vás okamžitě navštíví. Jste rozhodnut nabídnout mu/jí ať vážně považuje o změně místa...

Zadání pro roli

### **RNDr. Moudrého/Moudrou**

V rozhovoru u vedoucího dílny budete vaši častou nepřítomnost na pracovišti argumentovat nemocí manželky/la a apelovat na její/ho lidskost, hodíte mu/jí do očí, že nejste sám/a, kdo si odskakuje, že Pepan/Bóža, tedy Mgr. Motyčka/ová vám pěkně navařil/a, když vám dohodil/a flek u takové/ho suchotiny a puntičkáře...

V závěru připomeňte vedoucí/mu, že to takhle nenecháte, nejste usmrkaný kluk/holka aby jste se nechal/a komandovat jako regrut, že jste přece na pozici zástupce/kyně a že si jdete stěžovat k řediteli/lce a to okamžitě...

### **11.2.b) ZADÁNÍ pro pokračování inscenace "Starý/á přítel/kyně"**

Zadání pro roli

**Dis. Kolečka/kovou - vedoucí/ho chráněné dílny s uměleckou produkcí**

rozhodl/la jste se jít si promluvit o Moudrém se svým nadřízeným/nou – Motyčkou/ovou, kde budete argumentovat problémy před důchodem, které vám vlastně s RNDr.

Moudrým/ou nadělal/a, že dílna její/ho přičiněním upadá na ziscích a snažíte se jí/ho přesvědčit, aby umístil/a Moudrého/ou v některé jiné dílně. Jste připraven/á nazvat případ i podrazem ze strany Motyčky/ové vůči vám, vždyť přece musel/a vědět, co vám nabízí... Už konečně máte prostudovaný její/ho spis z kterého je všechno zřejmé, co se týče pracovní disciplíny Moudré/ho. Je to fluktuant/ka, podvodník/nice a záletník/nice, která/ý si navíc všude kudy chodí vybavuje své soukromé nelegální kšeftíky (zaslechl jste na WC, že Moudrá/ý má soukromou firmu - kopírovací službu a květinářství napsanou na souseda)...

Zadání pro roli

**ředitelky/ele Mgr. Motyčky/ové –**

Připomenete vedoucí/mu dílny Dis. Kolečkovi/kové, že jste mu/jí dostal/a obě dcery na univerzitu a že zejména s tou starší to vůbec nebyla tehdy žádná procházka růžovým sadem - při známkách z chemie a fyziky – prosadit ji na medicínu, a pak sedm let hasit každý zápočet, zkoušku a opraváky, aby se dneska mohla mladá paní doktorka promenádovat po psychiatrii "celá v bílém" - tak ať to pochopí komplexně a nechá on/ona teď existovat i jiné...

Je pravda, že doba se změnila, i to, že mladých je zapotřebí vychovávat, i to že, ho/jí máte rád/a, i to, že mu/jí nechcete přivádět před důchodem stavy nespavosti a výkřiků ze snu, ale ať si už zvykne nedělat odpovědnými jiné lidi za věci, které patří do kompetence, jen osobně jí/jemu, vedoucí/mu dílny...

### 11.3 PRACOVNÍ LIST k inscenaci "Starý/á přítel/kyně"

1.dialog | Kolečko/vá – Moudrý/rá  
*chyby*

|

2.dialog | Motyčka/ková – Kolečko/vá  
*chyby*

--	--

**Z á v ě r:**



## SHRnutí KAPITOLY

### **Shrnutí k Inscenační metodě** (*role playing*)

– její podstatou je nácvik jednání prostřednictvím předvedení řešení problémové situace - „odehrání“ (formativní aktivizace účastníků jako herce) návrhů určitých způsobů lidského jednání, které odpovídá zadání v podobě scénáře. Účastníci se mají zmocnit zadané situace jednak na bázi regulí scénáře, ale také za uplatnění vlastních vědomostí, schopností a zkušeností, jakož i momentální intuice, fantazie a citového naladění. Prostřednictvím přehrávek inscenace a jejího rozboru metody umožňují vnikat pod povrch interpersonálních vztahů, zvládnout žádoucí modely jednání i v zátěžových situacích, výrazně napomáhají procesu převýchovy, dochází totiž u nich k uvědomění si nesprávných návyků a nežádoucích prvků, jednání, získání poznatků o společensky žádoucím modelu chování se v typických, či atypických situacích a současně zbavování se nežádoucích návyků.

I když jsou u nich nejdůležitějšími nositeli informací slova, prostor dostávají ve zvýšené míře i supra-segmentální prvky jazyka, jako jsou intonace, důraz, tempo řeči, jakož i para-lingvistické prvky dialogu – gestikulace, mimika atd. Ve většině druhů inscenací (usměrněné, neusměrněné, mnohonásobné atd.) dostává účastník možnost improvizace v závislosti na přehrávkách svých „spoluhráčů“ a tak je umožněno vnášet do replik i prvky povahy a temperamentu jedinců. Z didaktického hlediska je důležitou etapou inscenační metody její závěrečná analýza, ve které se posuzuje vystupování účastníků jako herců, jejich postoje k problémům, dodržení instrukcí ze scénáře, uplatnění nabytých vědomostí (např. prostřednictvím předchozího výkladu), přínos vlastní invence, tvořivého myšlení a osobního taktu k řešení zadání. Dochází k pochopení potřeb, pocitů, postojů a chování se ostatních lidí, získávání schopností uznávat jejich právo na odlišný názor, přičemž se opírá o zjištění, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co sám prožil.



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované druhé lekce tak, že v závěru tohoto shrnutí reprodukuje imaginárnímu spolužákovi „*Shrnutí k Inscenační metodě (role playing)*“ (z poslední strany textu 11. kapitoly).



## Otázka k zamyšlení:

1. Věděl byste vysvětlit k čemu (k nácvičku jakých dovedností, či modelů chování) se inscenační metoda hodí a k čemu vůbec ne?



## Korespondenční úkoly:

1. Se svým spolužákem (dle vašeho výběru) napište námět na scénář pro inscenaci (se zadáním pro role dvou aktérů) z oblasti prevence sociálně patologických jevů
2. Napište srovnání předností a záporů u metody inscenační a případové.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce jedenáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 5 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*



## 12 DELFSKÁ METODA



Dvanáctá kapitola obeznámuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem aplikace delfské metody (*delphi method*) v edukačním procesu.

---

### CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace delfské metody (*delphi method*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků;
  - vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti její tvorby a aplikace v praxi;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Delfská metoda, expertní posuzování vývoje jevů, delfista, šéf-delfista, názorový konflikt,



#### **Odhad času potřebného ke studiu:**

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 80 až 100 minut.

### VÝKLADOVÁ ČÁST

## 12.1 Představení delfské metody

Novodobě se Delfi metoda kreovala v 50. letech 20. století (univerzita S. Monica, USA – název - dle starořecké věštiny Delfách, 7.-6.stol. p.n.l.).

Byla využívána jako nástroj strategického technologického plánování. V současnosti se rozvíjí i v hominidní, netechnické oblasti, v kombinaci s formalizovanými metodami, jakými jsou např. metody strukturálního modelování a metody extrapolace trendů (čím se překonává její omezenost na bodový odhad) a rozlišují se dvě její hlavní varianty:

*Conventional Delphi* – která ke dvěma základním znakům delfi metody (anonymitě a zpětné vazbě) přidává ještě třetí znak a to statistickou prezentaci odpovědí. Tato forma je používána především pro předpovídání budoucího vývoje na bázi konsensu expertů; *Policy Delphi* - cílem které není dosažení konsensu, ale analýza politického problému a nacházení jeho možných řešení; (Kalnický, 2012)

Delfi metoda se může aplikovat ve všech oblastech, jak technických, tak i netechnických. V současnosti se objevuje i v kombinaci s takovými metodami jako jsou strukturované modelování a metody extrapolace trendů, překonává se tím i omezenost na bodový odhad. Uplatnění metody se objevuje i v systému zvyšování kvalifikace vedoucích pracovníků a v přípravě kádrových rezerv s didaktickým posláním. Důležité je naučit účastníky připravovat a realizovat metodu a využívat výsledky prognóz v praxi.

Delfská metoda - metoda expertního posuzování odhadů patří mezi metody skupinového rozhodování. Byla zpracovaná pro potřeby intuitivního prognózování, no její hlavní principy se dobře uplatní i při jiných typech expertních odhadů.

Její **podstata** spočívá v postupném zjišťování a srovnávání názorů expertů o budoucím vývoji zvoleného jevu (oblasti), při uplatnění principů vzájemné anonymity, řízené zpětné vazby informací a statistické identifikaci shody názorů zkoumané skupiny expertů.

Cílem delfské metody je určit, kdy jistý jev nastane, zda se vůbec může vyskytnout a za jakých okolností.

Realizuje sa převážně poštou, prostřednictvím promyšleně voleného systému otázek ve zkoumané oblasti, které se kladou skupině vybraných expertů formou ankety (písemné či ústní formě), přičemž tito by nikdy neměli přijít do kontaktu s ostatními experty, ani o sobě vědět (předchází se riziku názorového konfliktu).

Optimální velikost skupiny se uvádí 10 - 20 účastníků - expertů, ale pro metodické účely výuky možno použít skupiny menší. Expertem se rozumí známý odborník v předmětné oblasti, který dokonale ovládá široký okruh poznatků a má i bohaté praktické zkušenosti v jejich aplikaci v praxi.

Kromě optimálního počtu účastníků – delfistů, vyvstává často i otázka, zda je tato spolehlivější, resp. efektivnější jako metody diskusní. Je těžko odpovědět jednoznačně, nakolik na efektivnost jakékoliv metody vlivá velikým podílem více faktorů, počínaje

cílem, konče úrovní účastníků. Jisté ale je, že metoda delfi při dodržení anonymity účastníků má ve srovnání se skupinovou diskuzí přinejmenším tři výhody, a to, že jsou zde vyloučeny:

- a) sklon ke konformizmu, který se vyskytuje při diskuzi ve skupině,
- b) uvědomělé (či neuvědomělé) uznání dominantního člena skupiny, kde hrozí nekritické akceptování jeho názorů,
- c) nevýznamná komunikace, která ve skupinové diskuzi může pod tlakem bariéry uvolnění způsobit odchýlení od cíle.

Za striktní dodržení zásady anonymity jednotlivých účastníků jak v průběhu zkoumání, tak i po jeho ukončení odpovídají vedoucí delfista, organizátor a vyhodnocovatel získaných názorů v anketě.

## 12.2 Organizace metody Delfi

spočívá v několika zjišťovacích kolech otázek a odpovědí, které tvoří interakční proces.

V prvním kole se získávají podstatní informace od členů skupiny. Tehdy ostává obyčejně ve skupině ještě část latentních informací, které mohou rozhodující mírou ovlivnit kvalitu prognózy. Tyto informace se získávají zpětnou vazbou na základě výsledků názorů prvního kola tak, že názory jednotlivých účastníků, které byly zjištěné v prvním kole, se prostřednictvím zpětné vazby oznámí ostatním účastníkům s výzvou na jejich upřesnění, přehodnocení, doplnění, korekci či případné odvolání.

Celý tento proces, zjišťování argumentů, jakož i jejich následní oznámení ostatním expertům se uskutečňuje s cílem povzbuzovat celou skupinu k dalšímu uvažování nad problémem. Směřuje k vyprovokování vyjádření se ke zmíněným latentním informacím, anebo k "dopracování" názorů vyslovených jinými, které při prvním zjišťování považovali experti za bezvýznamné.

Řízená zpětná vazba informací je rozhodujícím procesem využití názorů a závisí od rozhodnutí šéf-delfistu, protože on rozhoduje o tom, které ze získaných informací dá do vzájemné souvislosti, které návrhy bude žádat více rozvinout či upřesnit, které informace jsou zvláště vhodné na vyvolání nových relevantních názorů ve skupině a které dokážou zaktivizovat latentní názory. Teda od šéf-delfistu v rozhodující míře závisí i kvalita získaných výsledků.

Od stupně optimalizace uvedené zpětné vazby závisí v dalším kole konvergence rozličných názorů v celé skupině expertů.

Při operaci jejich zpětné informace by měl šéf-delfista z dotazníků na jednotlivé dotazy vybrat jen odpovědi - údaje a argumenty - významné pro sledovaný jev, resp. proti nim. Nemožno od respondentů vyžadovat nekonečné opakování odpovědí na stejné dotazy, anebo komentáře k prognózám, u kterých se již dosáhla dostatečná shoda názorů. Smyslem řízení zpětné vazby informací není samoučelná argumentace, ale soustředění se na cíle, sledované anketou.

Systematický a logický sled otázek, opírající se o výsledek analýzy zpětné vazby informací snižuje při dalších kolech míru intuice, se kterou mohli experti přistupovat k prvnímu dotazníku.

Je třeba však zdůraznit, že při realizaci vícero kol (4 a více) upřesňování názorů expertů-delfistů dochází obvykle ke zhoršení kvality prognóz. Zvážení počtu kol by mělo být závislé od charakteristiky problému, tematické oblasti, ve které se daný jev nachází, jakož i od kompetencí expertů. Základem dobrého provedení delfi metody je dobrý výběr účastníků, dá se dokonce říci, že jejich sestava je přímo úměrná kvalitě výsledku. Možnosti hledání jsou různé, pokud však chceme opravdové odborníky, je dobré je třeba hledat podle seznamu jejich literatury z oboru, doporučení významných institucí, doporučení expertů, kteří již někdy vybráni byli, úspěšné zodpovězení otázek z dané oblasti. Když budeme mít typy na experty je dobré je kontaktovat telefonicky nebo poštou.

Analýza odpovědí ze zasláního dotazníku, tedy vyhodnocení názorů expertů-delfistů se dělá obvykle statistickým zpracováním, čímž se snižuje skupinová inklinace ke shodě. Nejčastěji jde o medián (jako ukazatel skupinového názoru) a kvartilové rozpětí (jako měřítko shody názorů ve skupině).

Organizačně, ale i časově méně náročná je tzv. *delfská konference*. U této varianty je ta výhoda, že se realizuje i s odborníky, kteří se sešli za jiným účelem. Obvykle se používá tehdy, kdy jsou úkoly hůře strukturované, a když má zadavatel problémy vytvořit konzistentní soubor položek. Zde ale třeba brát v úvahu, že jak je známo, typickým závěrem každé otevřené skupinové diskuse je názor většiny, který nemusí být vždy objektivní a který nevyjadřuje rozdílnosti názorů uvnitř skupiny.

### ***Silné a slabé stránky Delfi***

a) K *silným stránkám*, nebo výhodám rozhodně patří:

- použitelnost pro všechny oblasti - ideální pro získávání informací o budoucích trendech a směrech k jejich dosažení
- srozumitelnost výsledných prognóz
- rychlost získávání prognóz (zejména u delfi-konference)
- odstranění bariér (ve srovnání s přímo kontaktovanými skupinovými metodami)
- nízké náklady a relativně malá pracnost (např. ve srovnání s modelováním)
- schopnost objektivně prozkoumat zvolenou problematiku

**b) Slabé stránky, či nevýhody hovoří, že:**

- při větším počtu kol zjišťování může nastat nebezpečí zhoršení kvality prognóz
- vždy hrozí subjektivnost při vyhodnocení a při volbě způsobu vyhodnocování názorů ze strany šéf-delfistu
- nezaručená změna prognózované skutečnosti
- jde vždy o časovou náročnost

## 12.3. Metodický postup realizace Delfi

- nalezení expertů-delfistů, jejich oslovení
- formulace otázek, vytvoření dotazníků
- rozeslání dotazníků expertům-delfistům
- seřídění a prezentace výsledků z navrácených dotazníků
- další kolo rozesílání dotazníků
- zpracování výsledků (resp. realizace dalšího kola)

## 12.4 Příklad zadání problému pro řešení metodou Delfi

### Zadání problému pro řešení metodou Delfi<sup>16</sup>

#### 12.5.1 list - první oslovení experta-delfistu

---

<sup>16</sup> pod vedením vyučujícího vytvořili studenti 2. roč. prezenčního studia SPP na ÚPPV FVP SLU v Opavě, Marika Filová, Eva Šalmanová, Filip Malovaný a Šárka Fládrová v rámci interaktivní výuky předmětu Metodika particip. metod v LS 2012/2013

*Vážená paní, Vážený pane,*  
*předem tohoto dopisu bychom Vás, jako zástupce z oblasti volného času a vedoucího DDM, Sedleč pod Bohemkou, chtěli oslovit ve věci vybudování prostoru pro trávení volného času pro děti do 15ti let, v příloženém dokumentu najdete informace o projektu, dále pak otázky, které bychom chtěli, abyste zodpověděl. Zaručujeme Vám naprostou anonymitu, těšíme se na Vaši brzkou odpověď a další spolupráci.*  
*Za zastupitelstvo města Ledec n.Sázavou,*  
*Ing. Eduard Modrý*

*Příloha listu - Základní informace:*

*Lokalita:* Ledec nad Sázavou v okrese Havlíčkův Brod na Vysočině

*Stav:* Ve městě (smyšlený název) Sedleč pod Bohemkou, které má cca 7 000 obyvatel, bylo ke dni 31. 12. 2005 evidováno 653 dětí do 15 - ti let. Přestože ve městě počet malých dětí v posledních letech neustále narůstá, není zde dostatek prostor, kde by mohli děti trávit volný čas.

Děti školou povinné mohou navštěvovat zájmové kroužky v rámci Domova dětí a mládeže, které se snaží dětem vyjít maximálně vstříc a pořádají poměrně pestrou řadu těchto kroužků a navíc mají ve škole tělesnou výchovu, kdy mohou navštěvovat 2 tělocvičny, které jsou k dispozici pouze pro školní účely.

Ve městě je 5 dětských hřišť, které jsou zastaralé a podle EU jsou pro děti nevhodné a nebezpečné. Pokud má hřiště pískoviště, tak neobsahuje písek nebo je zarostlý trávou takže je v podstatě nepoužitelný. Pokud dítě nenavštěvuje místní Mateřskou školu, která má jediné ve městě zachovalé pískoviště, nemá šanci si na písku hrát.

Město také vybuďovalo v loňském roce zimní stadion, který mohou děti využívat v období od listopadu do března v hodinách veřejného bruslení

*Cílem tohoto projektu* je vybudování nějakého prostoru, kde by mohli děti trávit svůj volný čas. Důvodem vybudování prostoru pro děti je lepší trávení volného času, a ovlivnění vývoje dítěte a především možnost dětí trávit více času venku než doma u televizorů a samozřejmě zlepšení komunikace, spolupráce a umění navozování kontaktů mezi sebou.

**Dotazy, které prosíme zodpovědět a zaslat zpět:**

a) ***Domníváte se, že ve městě je dostatek prostor, kde mohou děti do 15-ti let trávit svůj volný čas?***

*b) Myslíte si, že hrací plochy pozitivně ovlivňují rozvoj dítěte?*

*c) O jaké hrací plochy byste doplnili dané město?*

### **12.5.2 Poznatky z realizace Delfské metody**

Jako experti-delfisté byli vybráni:

- zástupce měst. odboru výstavby a životního prostředí,
- zástupce oddělení majetku a investic,
- zástupce oddělení organizačního,
- zástupce z oblasti volného času - vedoucí DDM,
- zástupce z ekonomické sféry - ekonom,
- zástupce z technické sféry,
- soukromý podnikatel,
- hlavní architekt stejně velkého města
- profesor univerzity – specialista na edukaci dětí a volný čas

### **Z analýzy odpovědí 1. kola Delfi:**

*a) Myslíte si, že hrací plochy pozitivně ovlivňují rozvoj dítěte?*

Všichni experti se shodli, že hrací plochy ovlivňují pozitivně rozvoj dítěte. Ve většině odpovědích bylo uvedeno, že hrací plochy jsou správnou cestou k dobrému vývoji dítěte, k snížení sociálně-patologických jevů, ke správné socializaci a k rozvoji psychické i fyzické stránky.

*b) O jaké hrací plochy byste doplnili dané město?*

Pět z dotazovaných bylo pro rekonstrukci stávajících hřišť, čtyřikrát se experti shodli na vybudování hřiště na míčové hry, třikrát se objevila odpověď, že by bylo správné vytvořit florbalové hřiště a bazén.

*c) Domníváte se, že ve městě je dostatek prostor, kde mohou děti do 15-ti let trávit svůj volný čas?*

Pět expertů tvrdí, že je ve městě málo prostor pro trávení volného času, 4 tvrdí, že jich je dostatek, avšak všech devět expertů se shodlo na tom, že by bylo nejlepší stávající hrací plochy zrekonstruovat.

### **Závěr z 1.kola Delfi:**

Díky těmto výsledkům by se mělo uskutečnit další delfi-kolo, kde by se měla probírat hlavně finanční stránka projektu.



## SHRnutí KAPITOLY

Po nastudování učiva v textu 12. kapitoly student zná a je způsobilý vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup aplikace delfské metody (*delphi method*) v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků. Umí taktéž vysvětlit na konkrétním příkladu možnosti její tvorby a aplikace v praxi.



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované dvanácté lekce tak, že v jeho závěru vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi podstatu a poslání Delfi metody, a zejména se zvýrazněním jejího postupu při realizaci. Posléze poukážete na okolnosti, kdy by se tato metoda absolutně nehodila do výuky.



## Otázky k zamyšlení:

- i) Věděl byste uvést příklad, kde by se k vyřešení nějakého vašeho problému hodila metoda Delfi?
- ii) Našli byste k tomu racionální zdůvodnění?



## Korespondenční úkol:

1. Napište aspoň tři (stručné) náměty z oblasti prevence sociálně patologických jevů, které byste navrhli řešit DELFI metodou.

*Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce dvanáctého týdne*



*daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## 13 UPLATNĚNÍ VIDEO-SETU U PARTICIPAČNÍCH METOD



Třináctá kapitola obeznamuje s charakteristikou, didaktickým posláním a organizačním postupem při uplatňování video-setu v edukačním procesu.

---



### CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- znát, vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup uplatňování video-setu v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, aktuálních skutečností výuky, jakož i docility účastníků, za účelem zvýšení efektu participačních metod výuky a umocnění prožitků účastníků formativní edukace či herních aktivit;
  - umí vysvětlit poslání ICT- informačních a komunikačních technologií, včetně, informační gramotnosti;
  - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti SPP.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

magnetoskop, video, videokamera, záznam-nahrávka, videopřehrávač, video-set, připojení na internet, zvýraznění učební stopy, opakování projekce, sebe-korekce, ICT- informační a komunikační technologie, IC-gramotnost



### Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k individuálním schopnostem každého jedince, včetně jeho docility a způsobu samoučení, odhadujeme potřebný čas na osvojení si poznatků první kapitoly na 85 až 110 minut.

## VÝKLADOVÁ ČÁST

### 13.1 Média v edukaci

I když živé slovo lektora má ve výuce dospělých významnou roli, je nesporné, že z hlediska její optimalizace, či zvyšování její efektivity, je třeba věnovat náležitou pozornost i dalším prostředkům výuky (a to kromě již uvedených nehmotných cílů a obsahu) jako jsou formy, metody, ale i hmotné pomůcky, včetně moderní didaktické techniky a edukačních technologií.

V posledních letech, po éře černé tabule, bílé křídly, flip-chartu, posteru, magnetické tabule, filmových přístrojů, zpětných projektorů, magnetofonů, diapojektorů, epi- a data-projektorů, diafonů, gramofonů a různých „učících strojů: „edukátorů“, „repetitorů“, či „examinátorů“, ale i po nástupu a generační zefektivňování nekonečící kůře iPadů iPhonů, MacBooků a různých mobilových a note-bookových variací moudrých medií běžné dostupnosti se stabilizuje pozornost edukátorů zejména u třech médií:

**učebnice**, obzvláště ve strukturované podobě *pracovního sešitu - opory*, ale také učebnice na různých elektromagnetických či digitálních nosičích v podobě video-záznamu, nebo e-learningové studijní opory - jako „učebních konzerv“;

**počítačů** – „propojených“ internetem – hlavně pro uplatnění on-line konzultací, ale i dostupnost učebních opor v distančním studiu - programů tzv. e-learningu; různých variant **video-setů**, tedy svazků medií kolem magnetoskopu (videa) – zařízení reprezentovaných videokamerou (moudrým mobilem, či notebookem) včetně tzv. vnitřních televizních okruhů, a řízených počítačem, napojeným na internet, díky kterému je zde možnost využívat i „hrané“ materiály z cizích databází;

Ve prospěch efektivnosti posledního zmíněného svazku medií v edukaci dospělých je možné argumentovat citací ze závěrečné zprávy jednoho z prvních výzkumů u nás, že takováto "pomůcka poskytuje výhodu ostrého zvýraznění učební stopy. Zvýraznění je možné stupňovat daleko víc, jako při klasických metodách, protože jsou k dispozici barvy, třetí rozměr (hloubka), zvuk a hlavně přechody z klidu do pohybu a naopak, jako i spojování znaků obrazových (ikonických) se slovními (verbálními), ubírání na reálnosti zobrazení až po pouhé symbolizování (např. grafem, slovním znakem apod.)".<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> viz Kubálek, J.- Hapala, D. *Účinnost' svazku medií vo vysokoškolskej výučbe*. (1975)

Uplatnění i té nejmodernější technické pomůcky ve výuce ještě ale nemusí být samo osobě efektivní. Závisí totiž nejen na technické propracovanosti a dokonalosti, ale hlavně na úrovni její aplikace lektorem, na úrovni a propracovanosti obsahu a formy jejího využití, na přiměřenosti vůči ostatním činitelům výuky.

Učebnice, jako vyučovací prostředek má v androdidaktice těžiskovou pozici, jejíž usměrňující, organizační úlohu by měly ostatní složky systému podporovat, rozšiřovat, konkretizovat a umocňovat. Toto pojetí je východiskem i pro integraci výukového video-setu do systému vzdělávacích prostředků.

Zrod videomagnetofonu (magnetoskopu), záznamu obrazového signálu na magnetické páse, později na disku, či její současná digitální podoba s možností propojení – zesíťování s téměř jakoukoli dostupnou technikou, zejména s počítačem, hlavně svou běžnou dostupností umožňuje významný průnik i do androedukačného procesu, který obohacuje novou kvalitou názornosti. Zejména *videoprogram*, *videofilm*, *videozáznam* jako "učební konzerva" - produkt režijního postupu, techniky a strukturovaného obsahu lektorem, či profesionálních herců - by měl akceptovat funkci specifického prostředku akcelerujícího (při zkvalitňování kognitivních procesů):

- cíl výuky,
- obsah výuky a samotného učiva,
- úroveň účastníků,
- formu a metodu,
- uplatnění dalších pomůcek.

Jako podklad pro obsah výuky je možné do videoprogramu použít:

- profesionální hrané filmy - jejich části (sestříhy inscenací) – jako případové studie,
- dokumentární filmy vědecko-naučné, přírodopisné a další relace televizních společností, nebo vlastní tvorbu,
- záznamy z vlastní tvorby - z formativní výuky – z nácviku simulačních her, inscenačních studií, jakož i celé palety participačních metod, včetně diskusních – brainstorming, panelová diskuze apod., které mohou být uplatněny jako instruktáže k odborné problematice i jako "učební konzerva" pro krajní případ „náhlého výpadku“ lektora,

- záznamy z průběhu informativní výuky jako prostředku "latentní hospitace" za účelem výcviku lektorů.

Videozáznamy se díky technicky jednoduché manipulaci, a hlavně možnosti opakování, zastavování, zpomalování / zrychlování nahrávky, či výběru jen jisté části dají využít ve všech fázích procesu výuky, takže jejich účinnost je vyšší než projekce klasických filmů s promítacím přístrojem.

Samostatnou sférou je uplatnění video-setu, zařízení ve spojení dalších médií, hlavně počítače a televizního okruhu ve výuce jazyků, které zkoumá Lingvo-didaktika, jako i uplatnění jistého druhu umělecko - dokumentačních programů, pro *relaxační* účely v rámci vzdělávacích akcí pro dospělé. Díky relativně jednoduché "produkci" takovýchto učebních programů může dojít i k nedidaktickým režijním postupům, přeceňování samotného média, až k jeho samoúčelnému uplatňování na úkor účastníka.

Přiměřené uplatnění si vyžaduje zvládnutí aspoň minimální míry technické a androdidaktické kvalifikace, zručnosti a invence, nejlépe plnou kompetenci profesionála.

Jsme si vědomi toho, že výroba videoprogramů pro dospělého účastníka bude narůstat i bez toho, aby se opírala o didakticky fundovanou teorii tvorby programů s těmito prostředky. Jejich exaktní účinnost však zůstává problematickou, pokud nebude hlavně otázka jejich percepce experimentálně ověřena výzkumem, ústícím do kritérií tvorby a aplikace.

Minimálně by se měly akceptovat režijní postupy ověřené v profesionálních televizních společnostech v určitých žánrech (blízkých edukaci) produkce.

Dosavadní zkušenosti poukazují na to, že výuka pomocí zmíněných médií má hned několik pozitivních stránek:

- umožňuje „zpětné zrcátko“ – tj. okamžité zpětné „oznámení,“ účastníkovi o správnosti, či nesprávnosti jeho reakcí (odpovědí, pojetí rolí apod.) – a nemusí mu to nikdo slovně sdělovat, sám účastník se pomocí záznamů vidí (s možností opakování projekce), čímž zvyšuje samostatnost úsudku, zejména u aplikačního „řešení problémů“;
- stupňuje tvořivé osvojení si učební látky;
- umožňuje individuální tempo;
- anuluje potenciální zaujatost ze strany hodnotícího pléna, či lektora apod.

V rámci této problematiky považujeme za potřebné připomenout si význam

## 13.2 kategorie edukační technologie

Pojem a obsah edukační technologie, či technologie vzdělávání jako vědní obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním se poprvé oficiálně pertraktoval na mezinárodní konferenci UNESCO v Paříži v roce 1970. Vznik technologie vzdělávání v 50. letech 20. st. v USA a Velké Británii byl podmíněn intenzifikací aplikace technických prostředků do výuky. Jako vědní obor byl zařazen do systému pedagogických věd.

Pojem technologie vznikl spojením (z řec.) slov „techné“ - řemeslnická zručnost a „logos“ - učení. Vymezení pojmu a obsahu vědního oboru technologie vzdělávání (ale i pedagogická technologie, didaktická technologie, technologie výuky, technologie vyučování - anglicky: *educational technology, technology of education, instructional technology*, německy: *bildungstechnologie* apod.) se věnovali H. Frank, G. Lasker, J. Geschvinder, L. Kouba, M. Lanský a dal.

Technologie vzdělávání se pojí s využíváním technických prostředků (hardware) a didaktických materiálů (software) jako i se zvyšováním schopností učitele zaměřených na využívání všech dostupných a vhodných metod a technik práce. Uplatňuje se ve všech fázích výuky. Její poslání nevidíme jenom při expozici anebo fixaci učiva. Přiměřeným způsobem zabezpečuje zpětnou vazbu při kontrole a ověřování vědomostí a zručností. Přispívá k dynamizování, racionalizaci a zefektivňování, ale i humanizaci výuky.

Nehledě na terminologickou vágnost, vzdělávací technologie není možné chápat jen jako jednoduchou obsluhu, či využívání technických prostředků ve výuce. Efektivnost působení médií je podmíněná celkovou úrovní aktuálního edukačního prostředí.

Ve sféře edukace dospělých jde v podstatě o optimální propojení informačních a komunikačních prostředků (označovaných jako ICT - „*Information and Communication Technology*“) se schopnostmi lektora a účastníků efektivně je používat pro podporu řízení výuky - sběr, záznam, analýzu, zpracování, modelování, měření informací, komunikaci a řešení problémů v procesu učení.

K tomu se využívají především:

- PC - osobní počítač a počítačové sítě (internet – „browsování“, e-mail - elektronická pošta, chat -on-line „psaní“ ...)
- videokamera, magnetoskop, dataprojektor, fotoaparát – dnes převážně digitální prostředky snímání a projekce, ale i
- tradiční média – televize a rozhlas

- satelity
- mobilní telefony.

S edukačními technologiemi, které zvyšují i motivaci účastníků v procesu učení, souvisí novodobý fenomén:

### 13.3 Informační gramotnost

Informační gramotnost nebo „ICT gramotnost“ - zahrnuje znalosti, dovednosti a zručnosti (*lektora i účastníka!*) potřebné pro přiměřenou a produktivní aplikaci ICT (nástroje a zdroje – databáze informací) v procesu učení s cílem jeho zefektivnění, usnadnění, zrychlení.

Jde především o programově cílené vyhledávání, shromažďování, analýzu, syntézu, výběr a využití informací (databází) z různých zdrojů, způsobilost grafické kreace, modelování flexibilních změn a simulací, elektronické komunikace a prezentace (interakce), propojování médií (multimediální aplikace), uplatnění bezpečnostních principů pro práci s daty včetně respektování autorských práv.

ICT vytvářejí flexibilní prostředí pro učení se, různé hladiny náročnosti, vlastní tempo, okamžitou zpětnou vazbu, poskytují možnost repetice a virtualizace (vizuální představitosti a tvořivosti v grafické podobě), posun od textové komunikace k vizuální, pomocí znaků, ikon, grafů, animací.

Jejich význam proto nesporně poroste i v andragogice. Už i proto, že dokáží přiblížit výuku i několik tisíc kilometrů od institutu, či univerzity a tím umožnit přístup k dalšímu vzdělávání i dospělým i v tzv. odlehlých koutech světa - např. na Aljašce, a to v různých formách distančního, či otevřeného studia. Navíc v čase, kdy to samotnému dospělému nejvíce vyhovuje. Jejich význam by se ale přesto neměl přeceňovat. Jejich aplikace by měla podléhat vždy především didaktickým cílům a konkrétnímu obsahu výuky.

Závěrem chceme aspoň stručně následní tabulkou poukázat na kvalitativní rozdíly v pojetí efektivnosti edukačních technologií dle tzv. tradičního a nového paradigmatu edukace, přičemž:

- *tradiční paradigma* (tzv. transmisivní přístup) - z 50. let 20.st. - vyjadřuje převážnou orientaci na frontální výuku ve smyslu předávání vědomostí, paměťového učení (memorování kvanta informací a dat), verbální metody;

- *nové paradigma* (tzv. konstruktivistický přístup) - z konce 20. a začátku 21. stol. – vyjadřuje cílenou orientaci na participační výuku s multidisciplinárním přístupem (projektová výuka); místo paměťového učení (memorování kvanta informací) se zaměřuje prostřednictvím učebních technologií na dovednosti spojené se vstupem do externích databází, s vyhledáním, výběrem potřebných informací, jejich interiorizací a způsobilostí v praktickém uplatnění (v práci, v životě vůbec).

### Příklady:

<b>Transmisivní přístup</b> (tradiční paradigma)	<b>Konstruktivistický přístup</b> (nové paradigma)
Výuka = <i>přenos hotových poznatků od těch, kteří vědí (z učitelovy mysli či z jiných zdrojů včetně elektronických) k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale</i>	Výuka = <i>konstruování poznatků na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů s původními představami (prekoncepty) žáka</i>
Učení - pasivní přijímání informací	Učení - aktivní zmocňování se informací
<i>Struktura (tradiční) hodiny:</i>	<i>Struktura (nově koncipované) hodiny:</i>
opakování a (vnější) motivace nové učivo procvičování vyhodnocení	evokace (aktivace dosavadních znalostí) uvědomění (nebo budování) významu procvičování a aplikace nových poznatků reflexe
Orientace na fakta a výsledky	Orientace na porozumění a „uchopení“ učiva
Přispívá k rozvoji paměti	Přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti
<b>Co z toho vyplývá:</b>	
Pasivita žáků - důraz na přejímání a předávání	Aktivita žáků - dialog mezi tím, jak je svět chápán žákem a jak je mu zprostředkováván
Učitel je garantem pravdy	Učitel je garantem metody (režisérem výuky)
Převládající typ uspořádání výuky = frontální vyučování (pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny)	Převládající typ uspořádání výuky = skupinové vyučování (význam interakcí mezi žáky navzájem) a individuální práce
Kompetitivní (soutěživá) struktura: překonej ostatní žáky, překonej své kolegy	Kooperativní (spolupracující) struktura: důvěra vrstevnickým vztahům v procesech učení



Neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu	Učební komunita (učební společenství)
Škola je rozříd'ovací instituce	Škola rozvíjí kompetence a talent všech žáků



## SHRnutí KAPITOLY

Student po nastudování učiva z textu 13. kapitoly zná a dovede vysvětlit a využívat charakteristiku, didaktické poslání a organizační postup uplatňování video-setu v edukačním procesu s dospělými účastníky na základě didaktických principů, akutních skutečností výuky, jakož i docility účastníků, za účelem zvýšení efektu participačních metod výuky a umocnění prožitků účastníků formativní edukace či herních aktivit. Umí taktéž vysvětlit i poslání ICT- informačních a komunikačních technologií, včetně informační gramotnosti;



## Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované poslední lekce tak, že vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi didaktickou podstatu video-setu (cíl, poslání, metodický postup, možnosti a principy efektivního uplatnění v praxi);



## Otázky k zamyšlení:

1. Kde, u kterých metod (zmíněných v této opoře) vidíte z didaktického hlediska největší využití video-setu a proč?
2. Jaké komponenty byste do video-setu zahrnuli?



## Korespondenční úkol:

1. Napište námět, kde by měl být při řešení problému (či nácviku) z oblasti prevence sociálně patologických jevů uplatněn video-set.

*Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce třináctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.*

## LITERATURA

- ADAMS, E. *Fundamentals of Game Design*. 3. ed. London: Berkeley, Pearson Ed. Inc., 2014. ISBN - 13: 978-0- 321-92967-9.
- BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-235-1.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BORÁK, M. *Moderné metody výchovy vedoucích*. Bratislava, 1970.
- BORÁK, M. - HABANEC, J. - JECHOUT, M. *Aktivní metody. Metodické materiály k doškolování dospělých*. Praha, 1966.
- *Brainwriting* [online cit. 2014-03-27]. Dostupné z <http://www.zsturfren.cz/03Brainwriting.pdf>.
- *Brainwriting* [online cit. 2014-03-27] dostupné z <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/2803/brainwriting.pdf>.
- CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- CALOŇOVÁ D. *Metodika herních činností*. Opava: FVP SLU, 2012. 93 s.
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015 (dotisk 2016 a 2017). ISBN 978-80-247-3450-7.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. (Ed. J. Laichter) Praha 1932.
- HANUŠ, R. - CHYTILOVA, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HERMOCHOVA, S. *Hry pro dospělé*. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0817-5.
- HLAVSA, J. *Tvorivost' a výchova dospělých*. In: *Současné otázky výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: UŠI, 1986.
- HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2007. 4. vyd. ISBN 978-80-7367-265-2.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-1457-8.
- JARVIS, P. (ed.). *The Theory and Practice of Learning*. 2nd ed. London: Kogan Page & NY: Routledge, 2006. ISBN 0-7494-3859-2.
- JECHOUT, M.- KALNICKÝ, J.- KRENČEY I. *Participační metody v přípravě vedoucích pracovníků*. Bratislava: ÚVPR, 1983. 246 s.
- KALHOUST, Z. – OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALNICKÝ, J. *Balík dodané pošty*. (s. 90-92) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 2. dop. vyd. s. 111-113. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. *Brainstorming*. p. 94. In *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: European Association for the Education of Adults (EAEA)& UNESCO Institute for Education (UIE), 1999. ISBN 92 820 1103-8.
- KALNICKÝ, J. *Brainwriting*. (s. 82-83) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. *Brainwriting*. (s. 136) In KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. *Brainstorming*. (s. 80-82) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.

- KALNICKÝ, J. Brainstorming. (s. 135-136) In KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. *Determinanty efektivnosti edukačního procesu*. Ostrava: Repronis, 2017a. 92 s. ISBN 978-80-7329-428-1.
- KALNICKÝ, J. *Didaktický přínos edukačních metod s vyšší participací edukantů*. Ostrava: Repronis, 2017b. 118 s. ISBN 978-80-7329-430-4.
- KALNICKÝ, J. Didaktická a výpočtová technika při vzdělávání vedoucích pracovníků. *Učební pomůcky*. 1988, roč. 1987/1988, sv. 4, s. 62-63.
- KALNICKÝ, J. Didaktická etuda. (s. 135) In KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Didaktická etuda. (s. 77-78) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. Didaktické prostředky a pomůcky v profesní edukaci dospělých. (s. 139) In KALNICKÝ, J. *HRM - řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012, 189 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. (ed.) – UHLAŘOVÁ, J. - HAPLOVÁ, M. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Ostrava: Repronis, 2012b. 146 s. ISBN: 978-80-7329-323-9.
- KALNICKÝ, J. - KRENČEY I. *Případová metoda*. Bratislava: ÚVPR, 1979.
- KALNICKÝ, J. Metoda Delfi. (s. 136-137) In KALNICKÝ, J. *HRM - řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012, 189 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Metoda Delfi. (s. 22-38) In KALNICKÝ, J. *Vyučovací metody II*. Bratislava: ÚVPR, 1988.
- KALNICKÝ, J. *Metodika participačních metod*. Bratislava: ÚVPR, 1987.
- KALNICKÝ, J. *Metody práce s dospělými*. Ostravská univerzita - servis, s.r.o., 2007.
- KALNICKÝ, J. Případové metody. (s. 137) In KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Případové metody. (s. 86-89) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. s. 111-113. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. Videotechnika. In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 2. dop. vyd. s. 111-113. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. *Vyučovací metody I*. Bratislava: ÚVPR, 1988.
- KALNICKÝ, J. *Vyučovací metody II*. Bratislava: ÚVPR, 1988.
- KALNICKÝ, J. Progresivní tendence ve sféře forem a metod výuky dospělých. (s. 75) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. *Metodika participačních metod*. Bratislava: ÚVPR, 1987.
- KALNICKÝ, J. *Metody práce s dospělými*. Ostravská univerzita - servis, s.r.o., 2007.
- KALNICKÝ, J. Panelová diskuze. (s. 135) In *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Panelová diskuze. (s. 78-80) In *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. s. 111-113. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. Participační metoda „bukejm“. In *Podniková výchova*. roč. IV., 1993. sv. 4, s. 24-29.
- KALNICKÝ, J. *Progresivní andragogika – Androdidaktika*. Bratislava: N.O.C., 1994. ISBN 80-7121-062-5.
- KALNICKÝ, J. Vybrané aspekty metodologické (ne)čistoty andragogiky (s. 42-47). In *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.























- KALNICKÝ, J. Výklad. (s. 134-135) In KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012. 190 s. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. Výklad. (s. 76-77) In KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KAPLÁNEK, M. *Zážitková pedagogika a její význam ve výchově*. [online 17.2.2014] dostupné z <http://www.tf.jcu.cz/getfile/709eb9f501b5705b>
- KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1984a. ISBN 0-87589-621-9.
- KNOWLES, M. S. *The Adult Learner a Neglected Species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Comp, 1984b. ISBN 0-87201-005-8.
- KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 1980. ISBN 0-695-81472-9.
- *Kolbův cyklus učení*. [online cit. 14.3.2014 ] dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/kolbuv-cyklus-uceni>
- KOTRBA, T. - LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- *Kurt Hahn*. [online cit. 14.3.2014 ] dostupné z [http://en.wikiquote.org/wiki/Kurt\\_Hahn](http://en.wikiquote.org/wiki/Kurt_Hahn)
- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1661-2.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.
- MUŽÍK, J. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- PELANEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PORTMANNOVA, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.
- *PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE*, Zlatý fond her I. Praha: Portál, 2008. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-506-6.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. - VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

- PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.- MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. rozš. a aktualiz..vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ROGERS, C. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969. ISBN 0-06-087045-1.
- ROSECKÁ, Z. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2007.
- SITNA, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80367246-1.
- SYKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králove: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.
- TIEFENBACHER, A. *Trénink paměti- osvědčené tipy, metody a cvičení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3177-3.
- TUMA, M. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: Obzor, 1987.
- VECHETA, V. *Indoor activity*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2561-8.
- ZAPLETAL, M., *Velká encyklopedie her*. Praha: Leprez, 1995. 2.vyd. ISBN 80-901826-6-6.
- ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., FRANC, D. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## **SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY**

Studijní opora řeší, kromě kategoriálního aparátu předmětu Metodika participace v zážitkových aktivitách a herních činnostech charakteristiky didaktické podstaty a poslání vybraných (nejfrekventovanějších) klíčových participačních a simulačních metod zážitkové výuky vyvinutých a uplatňovaných v popředních manažerských školách, jakož i postupy při nácviku a osvojení si žádoucích modelů chování a jednání prostřednictvím těchto metod; řeší i tvorbu scénářů orientovaných do zážitkové výuky, výběr obsahu, zásady efektivnosti práce v předmětné sféře, jakož i využití podpůrných didaktických prostředků a pomůcek jako video-set, film, pracovní sešit atd.

## PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení



Název: Metodika participace v zážitkových aktivitách a herních činnostech  
Autor: juraj kalnický  
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě  
Určeno: studentům SU FVP Opava  
Počet stran: 136